FCSH INVESTIGACIÓN

Cómo son y qué hacen los buenos profesores

Sus voces y las de sus estudiantes

DIDIER FERNANDO GAVIRIA CORTÉS
(COMPILADOR)



Cómo son y qué hacen los buenos profesores

Sus voces y las de sus estudiantes



Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Instituto Universitario de Educación Física y Deporte

Cómo son y qué hacen los buenos profesores

Sus voces y las de sus estudiantes

Didier Fernando Gaviria Cortés
(Compilador)

FCSH INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN FÍSICA

Cómo son y qué hacen los buenos profesores. Sus voces y la de sus estudiantes / Didier Fernando Gaviria Cortés; Juan David Moreno López; Beatriz Elena Chaverra Fernández… et al. -- Medellín : Universidad de Antioquia, Fondo Editorial FCSH de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, 2023.
318 páginas ; 23 cm. (tamaño 300 kb) (FCSH. Investigación)
ISBN 978-628-7592-66-7 (versión e-Book)

1. Educación 2. Profesores 3. Enseñanza y aprendizaje 4. Formación de docentes I. Gaviria Cortés, Didier Fernando II. Serie.

371.102/G283 cd 23 ed.

ISBN: 978-628-7592-65-0
ISBN E-book: 978-628-7592-66-7
DOI: https://doi.org/10.17533/978-628-7592-65-0
Primera edición: enero de 2023
Imagen de cubierta: *Serie Apuntes de la U.* Elkin Úsuga. Serigrafía (intervención pictórica), 33 x 61/50 x 70. Colección de grabado Hernando Guerrero. Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia (http://www2.udea.edu.co/webmaster/unidades_academicas/artes/coleccion_grabado/colecciondegrabado/galeria/index.html). Museo Universitario de la Universidad de Antioquia-MUUA.

Coordinación editorial:
Diana Patricia Carmona Hernández

Diseño de la colección:
Neftalí Vanegas Menguán

Corrección de texto e indización:
José Ignacio Escobar

Diagramación:
Luisa Fernanda Bernal,
Imprenta Universidad de Antioquia

Hecho en Bogotá, Colombia / Made in Bogotá, Colombia

Fondo Editorial FCSH, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia
Calle 67 N.° 53-108, Bloque 9-355
Medellín, Colombia, Suramérica
Teléfono: (57) 604 219 57 56
Correo electrónico: fondoeditorialfcsh@udea.edu.co



Contenido

Agradecimientos

A las instituciones educativas, por abrirnos sus puertas e interesarse por resaltar la labor de sus profesores. Y a los siguientes profesores: Bibiana Shirley Arenas Suaza (Institución Educativa Juan María Céspedes), Davinson Hinestroza Guerrero (Institución Educativa San Juan Eudes), Alejandro Álvarez Restrepo (Institución Educativa La Pastora), Lizeth Lorena Lopera Mazo (Institución Educativa José Roberto Vázquez), Alejandra Díaz Bedoya (Institución Educativa Rafael Uribe Uribe), Jilmer Caicedo Bello (Institución Educativa San José Obrero), Javier Enrique Peralta Romero (Institución Educativa Kennedy) y David Patiño Cano (Institución Educativa San José Obrero).

A los estudiantes de licenciatura en Educación Física del Instituto de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia: Johan Manuel Muriel Echavarría, Luis Fernando Ramírez Martínez y Daniela García García, quienes participaron en diferentes momentos de la investigación.

A la Universidad de Antioquia, por su apoyo a través de su convocatoria programática 2018 Área Ciencias Sociales, Humanidades y Artes del CODI, cuyo apoyo fue fundamental para el desarrollo y escritura de este libro.

Sobre los autores

BEATRIZ ELENA CHAVERRA FERNÁNDEZ

Licenciada en Educación Física de la Universidad de Antioquia. Magíster en Educación y Desarrollo Humano (CINDE-Universidad de Manizales). Máster en Innovación, Evaluación y Calidad de la Educación Física y doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Autónoma de Madrid. Profesora titular del Instituto de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: beatriz.chaverra@udea.edu.co

DIDIER FERNANDO GAVIRIA CORTÉS

Licenciado en Educación Física, especialista en Actividad Física y Salud y magíster en Salud Colectiva de la Universidad de Antioquia. Máster en Innovación, Evaluación y Calidad de la Educación Física de la Universidad Autónoma de Madrid. Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor titular del Instituto de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: didier.gaviria@udea.edu.co

ENOC VALENTÍN GONZÁLEZ PALACIO

Licenciado en Educación Física, especialista en Gerencia Social, magíster en Motricidad - Desarrollo Humano y doctor en Educación de la Universidad de Antioquia. Especialista en Estadística Aplicada de la Universidad Los

Libertadores. Integrante del Grupo de Investigación Cultura Somática. Profesor asociado del Instituto de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: enoc.gonzalez@udea.edu.co

IVÁN DARÍO URIBE PAREJA

Licenciado en Educación Física, magíster en Salud Colectiva y doctor en Educación de la Universidad de Antioquia. Especialista en Computación para la Docencia de la Universidad Antonio Nariño. Integrante del Grupo de Investigación Estudios en Educación Corporal. Profesor titular del Instituto de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: ivan.uribe@udea.edu.co

JOHAN MANUEL MURIEL ECHAVARRÍA

Estudiante en formación de licenciatura en Educación Física de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: manuel.muriel@udea.edu.co

JUAN DAVID MORENO LÓPEZ

Licenciado en Educación Física y magíster en Motricidad - Desarrollo Humano de la Universidad de Antioquia. Profesor titular de la Secretaría de Educación de Medellín, Institución Educativa San José Obrero. Correo electrónico: juan.moreno@iesanjoseobrero.edu.co

LILIANA MARÍA CARDONA MEJÍA

Licenciada en Educación Física y especialista en Administración Deportiva de la Universidad de Antioquia. Magíster en Educación de la Universidad de San Buenaventura. Doctora en Dirección de Empresas de la Universidad de Valencia. Profesora titular del Instituto de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: lmaria.cardona@udea.edu.co

SIRLEY ANDREA BUSTAMANTE CASTAÑO

Licenciada en Educación Física, especialista en Administración Deportiva, magíster en Motricidad - Desarrollo Humano y candidata a doctora en Educación

de la Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de Investigación Cultura Somática. Profesora asociada del Instituto de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: sirley.bustamante@udea.edu.co

Introducción

Didier Fernando Gaviria Cortés[1]

Este libro presenta los resultados del proyecto de investigación "Las prácticas de enseñanza del profesorado de educación básica y media de la ciudad de Medellín", el cual contó con el apoyo de la Universidad de Antioquia a través de la convocatoria programática Ciencias Sociales 2018. El proyecto fue desarrollado por profesores investigadores independientes e integrantes de los grupos de investigación Estudios en Educación Corporal y Cultura Somática adscritos al Instituto de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia.

¿Por qué investigar la enseñanza? Consideramos que es necesario resaltar y recuperar la imagen de la práctica docente como una práctica reflexiva y en constante construcción. En palabras de María Luisa Granata, María del Carmen Chada y Carmen Barale, para situarnos desde una mirada crítica de la enseñanza, "es entonces vital reconsiderar la enseñanza de tal manera que ella ocupe un lugar diferente al de los procedimientos y al de las propuestas instrumentales".[2]

1. *Instituto de Educación Física y Deporte, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, profesor titular, correo:* didier.gaviria@udea.edu.co

2. María Luisa Granata, María del Carmen Chada y Carmen Barale, "La enseñanza y la didáctica: aproximaciones a la construcción de una nueva relación", *Fundamentos en Humanidades*, Vol. 1, no. 1 (2000): 40, https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400103

Este estudio trata de rescatar a la persona de la práctica pedagógica, con el fin de devolver, recuperar, resaltar y hacer visibles la voz y la presencia que el profesorado tiene como trabajador de la cultura. Además, reconocerle como objeto de conocimiento y transformación social. En este sentido, el objetivo de investigación estuvo relacionado con comprender las prácticas de enseñanza de los buenos profesores[3] desde la voz de los estudiantes. Por tanto, algunos interrogantes que nos hicimos fueron: ¿solo basta el conocimiento para ser un buen profesor o es importante la vocación, la didáctica y la pedagogía?, ¿cómo se han hecho los buenos profesores?, ¿cuáles experiencias profesionales, personales y sociales le aportan a su quehacer como profesores?, ¿por qué es importante ser un buen profesor?, ¿qué factores o dinámicas influyen en la práctica docente?, ¿cómo preparan sus clases los buenos profesores?, ¿qué esperan de sus estudiantes?, ¿qué piensan de la educación y su institución?, ¿cómo hacen sus clases?, ¿cómo se relacionan con los estudiantes los buenos profesores?, ¿cómo son los buenos profesores en la clase y fuera de esta?, ¿qué los motiva a ser diferentes de los demás profesores de sus instituciones?, ¿cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes sobre sus profesores?, ¿cuáles son las características y valores de un buen profesor?

Ora WY Kwo y Sam M. Intrator,[4] y María Cristina Sarasa,[5] plantean que la buena enseñanza pone a prueba el corazón, el espíritu, la pasión y la resiliencia. Para que se produzca un cambio duradero, es necesario darle la oportunidad al profesorado de explorar la relación de su vida interior con la vida por fuera del trabajo en las escuelas. Así pues, para ser un buen profesor y brindar una buena enseñanza no basta con ser eficiente, competente, dominar y poseer los conocimientos requeridos; implica, entre otras cosas, un gran trabajo emocional,[6]

3. En esta obra se presentan los términos profesor, maestro, estudiante, alumno; si no se especifica lo contrario, se refieren tanto al género masculino como al femenino.

4. Ora WY Kwo and Sam M. Intrator, "Uncovering the Inner Power of Teachers' Lives: Towards a Learning Profession", *International Journal of Educational Research*, Vol. 41, nos. 4-5 (2004): 281-91, http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2005.08.001

5. María Cristina Sarasa, "La narrativa biográfica como vehículo para explorar las trazas de la buena enseñanza", *Revista de Educación*, Vol. 4, no. 4 (2012): 167-82, https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/94

6. Andy Hargreaves, "Replantear el cambio educativo: ampliar y profundizar la búsqueda del éxito", en *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, comp. Andy Hargreaves (Madrid: Amorrortu Editores España, 2003), 23-55.

pues es a través de la enseñanza que se inculcan y fomentan valores, pasiones, sentimientos, se desarrolla la creatividad y se motiva a la consecución de nuevos desafíos. Ser un buen profesor supone una práctica docente planeada e interiorizada en busca de un diálogo permanente alrededor de cómo, con qué, qué y dónde desarrollar y usar lo que aprende de los estudiantes y los demás profesores.[7] En este sentido, los profesores juegan un papel fundamental en la calidad de la educación, ya que contribuyen positivamente a los aprendizajes y al bienestar de los estudiantes en la escuela.[8]

El enfoque metodológico de nuestra investigación fue cualitativo y su diseño el estudio de caso múltiple. El equipo que realizó este proyecto de investigación estuvo conformado por seis profesores investigadores, los cuales tuvieron un liderazgo y una participación en los diferentes momentos del estudio, además se contó con el apoyo de un estudiante de maestría y otros de pregrado. El investigador principal participó en cada uno de los casos para lograr una mejor conversación entre sí. Periódicamente, se realizaron reuniones en las cuales se presentaban los avances, dificultades y puntos en común, así como las diferencias en cada uno de los casos, con el fin de llegar a mejor puerto en el proceso.

El libro se encuentra organizado en cuatro partes. La primera, presenta los relatos de vida de los buenos profesores, basados en las autobiografías de los ocho profesores seleccionados como buenos profesores por los estudiantes de las instituciones educativas de la investigación. Se evidencia cómo las experiencias de vida hacen parte de la vocación y consolidación de su trabajo como profesores. La segunda parte expone un acercamiento o aproximación a los conceptos o categorías centrales de la investigación: la enseñanza, la práctica docente y el buen profesor. Para la construcción de este marco conceptual, se

7. Alma Elena Figueroa, María del Carmen Gilio y Victoria Eugenia Gutiérrez, "La función docente en la universidad", *Redie. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 10 (2008): 1-14, http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-figueroagiliogutierrez.html

8. Anouke Bakx et al., "A Comparison of High-Ability Pupils' Views vs. Regular Ability Pupils' Views of Characteristics of Good Primary School Teachers", *Educational Studies*, Vol. 45, no. 1 (2019): 35-56, http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2017.13904432019; Esmaeel Salimi Ali and Kiyana Zhaleh, "An Exploration of Convergence and Divergence on the Characteristics of Successful Iranian EFL Teachers: Learners' and Teachers' Perspectives", *Research in English Language Pedagogy*, Vol. 9, no. 1 (2021): 24-50, https://doi.org/10.30486/RELP.2020.1910522.1223

revisaron diferentes fuentes y autores, de los cuales se presentan planteamientos que ayudan a comprender la noción de *buenos profesores* en el contexto educativo actual. La tercera parte da cuenta de cómo se realizó la investigación, es decir, la experiencia metodológica seguida por el grupo de investigadores. Finalmente, el último apartado presenta los resultados del estudio. Estos se organizan según las dimensiones que caracterizan a los buenos profesores, las cuales son presentadas según el número de testimonios o referencias llevadas a cabo por los estudiantes: la dimensión didáctica, la dimensión humana, la dimensión pedagógica y la dimensión profesional. A manera de cierre de los resultados, se presenta un ejercicio gráfico para mostrar cómo se interrelacionan estas cuatro dimensiones utilizando el análisis de coocurrencias.

La investigación pretendió conocer las acciones que planifican y desarrollan los profesores en el contexto educativo en su cotidianidad, pues es allí donde se puede comprender el porqué de estas, extraer sus argumentos, saber cuáles son esas emociones y sentimientos puestos en escena, de qué manera influye el contexto escolar en la ejecución de sus prácticas y, quizás lo más importante, hacerlas visibles para que sean conocidas, adaptadas y emuladas por otros miembros del contexto educativo, coadyuvando a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, e indicar de una mejor manera algunos procesos institucionales. En este sentido, consideramos que "hace falta revalorar a los buenos profesores que hacen de la escuela un lugar de aprendizaje significativo y trascedente y que se atreven a abrir fisuras en un sistema que pareciera inquebrantable. Estos son personas autónomas, autoconfiadas, colaborativas y motivadas, capaces de hacer frente a un sistema global que ya no soporta el peso de la rutina y de los cambios cosméticos".[9]

Bibliografía

Bakx, Anouke, Ton Van Houtert, Maartje van de Brand and Lissete Hornstra. "A Comparison of High-Ability Pupils' Views vs. Regular Ability Pupils' Views

9. Silvia López de Maturana, *Los buenos profesores. Profesores comprometidos con un proyecto educativo* (La Serena: Editorial Universidad de La Serena, 2009), 10.

of Characteristics of Good Primary School Teachers". *Educational Studies*, Vol. 45, no. 1 (2019): 35-56. http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2017.1390443

Figueroa, Alma Elena, María del Carmen Gilio y Victoria Eugenia Gutiérrez. "La función docente en la universidad". *Redie. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 10 (2008): 1-14. http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-figueroagiliogutierrez.html

Granata, María Luisa, María del Carmen Chada y Carmen Barale. "La enseñanza y la didáctica: aproximaciones a la construcción de una nueva relación". *Fundamentos en Humanidades*, Vol. 1, no. 1 (2000): 40-49. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400103

Hargreaves, Andy. "Replantear el cambio educativo: ampliar y profundizar la búsqueda del éxito". En *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador.* Compilado por Andy Hargreaves, 23-55. Madrid: Amorrortu Editores España, 2003.

Kwo, Ora WY and Sam M. Intrator. "Uncovering the Inner Power of Teachers' Lives: Towards a Learning Profession". *International Journal of Educational Research*, Vol. 41, nos. 4-5 (2004): 281-91. http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2005.08.001

López de Maturana, Silvia. *Los buenos profesores. Profesores comprometidos con un proyecto educativo.* La Serena: Editorial Universidad de La Serena, 2009.

Salimi, Esmaeel Ali and Kiyana Zhaleh. "An Exploration of Convergence and Divergence on the Characteristics of Successful Iranian EFL Teachers: Learners' and Teachers' Perspectives". *Research in English Language Pedagogy*, Vol. 9, no. 1 (2021): 24-50. https://doi.org/10.30486/RELP.2020.1910522.1223

Sarasa, María Cristina. "La narrativa biográfica como vehículo para explorar las trazas de la buena enseñanza". *Revista de Educación*, Vol. 4, no. 4 (2012): 167-82. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/94

Primera parte.
Relatos de vida de los buenos profesores

Bibiana Shirley Arenas Suaza[1]: El deseo y las ganas de salir adelante en la vida la hicieron una gran profesional

Hija de un feliz matrimonio y parte de una familia humilde en la que no faltaron nunca los alimentos y el buen ejemplo, Bibiana es la mayor de cuatro hermanas, hijas de una madre luchadora, emprendedora y dedicada a su familia, y de un padre machista que no cree en la educación, pero preocupado porque sus hijas estuvieran bien. Bibiana vivió su niñez rodeada de piscos, gallinas, pollos, patos, loros, ardillas, pájaros y gatos, debido a que su madre se dedicó a la crianza y reproducción de dichos animales para tener ingresos económicos para la familia en una época de su vida.

Su madre siempre acompañaba a Bibiana y a su hermana a la escuela. Luego de un trayecto de camino, las dejaba solas y observaba cómo llegaban hasta la escuela, pues deseaba enseñarles a ser autónomas. Bibiana pudo terminar sus estudios de educación básica en un colegio del municipio de Itagüí gracias a una beca de la institución, ya que los problemas económicos que afrontaron sus padres casi la obligan a retirarse en su último año académico. Se destacó al ocupar los primeros lugares durante sus estudios. Fue una mujer responsable y

1. Institución Educativa Juan María Céspedes.

honesta en su proceso de formación gracias al ejemplo que recibió de su madre de dedicación y exigencia. Sin embargo, a Bibiana le angustiaba lo que iba a hacer luego de terminar el colegio, no tenía un objetivo claro para su vida. Su familia no contaba con los recursos económicos para seguir estudiando una carrera profesional. A ella lo único que le llamaba la atención eran los números, estaba segura de que le gustaba todo lo relacionado con estos. Bibiana se destacaba en matemáticas y era un referente para sus compañeros. A pesar de todo y a diferencia de su padre, su mamá siempre la motivó para que trabajara y alcanzara lo que deseaba.

En consecuencia, en el año 1998 se presentó a los programas de Contaduría Pública y Economía de la Universidad de Antioquia, pero los resultados no estuvieron a su favor. Además, este año su familia tuvo que mudarse a otro barrio de la ciudad de Medellín, un lugar totalmente diferente en el que no estaba acostumbrada a vivir. Fue un cambio difícil, sus días eran eternos y aburridos. Sin embargo, aprendió a valorar lo que tenía, a las personas y a su familia.

Al ver que su hija se encontraba aburrida y desocupada, su madre la inscribió en un curso de recepcionista, pensando que eso le iba ayudar a mejorar su ánimo y su formación, pero Bibiana lo que quería era estudiar una carrera en la universidad. En el año 2002, en su tercer intento de presentarse a la universidad de Antioquia, con más problemas que nunca y sin el apoyo de su familia, consiguió el dinero prestado en una natillera para inscribirse en el examen. Cuando salieron los resultados, una amiga de su colegio que también se había presentado a la universidad le informó, con lágrimas en los ojos, que ella no había pasado. Bibiana entonces le preguntó por su resultado y la respuesta de su amiga fue: "pues menos, si yo no pasé, pues usted menos". Por ello no revisó su resultado. De pronto, un día sonó el teléfono. Era de la universidad, querían informarle que había pasado a la segunda opción de carrera que había puesto en su inscripción, el programa de licenciatura en Matemáticas y Física. Desde ese momento todo cambió para Bibiana. Había cumplido su sueño y su familia estaba orgullosa de ella.

Bibiana inició su proceso de formación en el año 2000 en la universidad, combinando estudio y trabajo. Nadie en su familia y en su contexto cercano

daba un centavo por ella en el estudio, a tal punto que su madre pensaba y decía que ella no era capaz de hacer las dos cosas, que iba a renunciar. Sin embargo, fueron más las ganas, la lucha y el deseo de salir adelante con su sueño de ser una profesional. Algunas veces llegó tarde a clase o salía antes de finalizar esta para poder trabajar. En este tiempo por fortuna contó con amigos que la apoyaron para sacar adelante sus estudios. Con ellos además pasó lindos momentos en la universidad. Su madre falleció en 2006 mientras realizaba sus estudios universitarios. Fue este un gran golpe para ella y su familia. Fue así como su padre asumió el acompañamiento y formación de sus cuatro hijas. Sin embargo, en este mismo año la vida le regaló dos lindas experiencias para seguir adelante. La primera fue el nacimiento de su primera sobrina, un momento mágico que le volvió a unir a su familia. La niña les trajo alegría y los motivó a seguir creciendo como familia. La segunda experiencia tuvo que ver con el inicio de su vida o carrera como profesora. Un día recibió una llamada en la que le dijeron: "bienvenida, esta es su nueva casa". Dichas palabras le llegaron a lo más profundo de su corazón, pues le daban la bienvenida como profesora en un colegio privado de Medellín. A la fecha estaba cursando séptimo semestre de Licenciatura en Matemáticas y Física en la Universidad de Antioquia. Allí inició orientando las asignaturas de Matemáticas y Tecnología e Informática.

Este colegio era masculino y católico, y la mayoría de los grupos tenían entre 45 y 50 estudiantes. Para Bibiana fue duro y difícil iniciar como profesora, tanto que a los 15 días presentó su renuncia. La falta de manejo de grupo y de autoridad frente a los estudiantes la frustraba como profesora. A sus 24 años de edad no sabía cómo enfrentar las necesidades y problemáticas de los adolescentes irreverentes (grado noveno) y sin respeto hacia las normas, la felicidad del alumnado al saber que no tenía clase de Matemáticas por las diferentes actividades institucionales. La pereza que mostraban hacia su asignatura la llenaba de dolor y tristeza, para ella no tenía sentido seguir en un lugar así, donde no se sentía acogida por los estudiantes. Para Bibiana, es primordial para ser un buen profesor tener buenas relaciones con sus estudiantes, pues son ellos los que hacen al docente y no estaba sintiendo esto. Conversó entonces con sus jefes sobre su experiencia y sentimientos. Ellos le dijeron: "Te están midiendo el aceite, a

todos cuando empezamos nos suele pasar, todos deseamos tener el manejo de grupo de aquel profesor o de otro, que nos participen como aquel otro maestro, que los muchachos corran porque tienen clase como lo hacen con este otro, eso es normal profe" ... "Profe, tranquila, a todos nos ha pasado, te están midiendo el aceite. Quieren saber quién es más fuerte y, sin duda alguna, serás tú. No te des por vencida, vete para la casa, respira y piensa: ¿cuál va a hacer ese plan con el que la profesora Bibiana Arenas se ganará a los chicos del grado noveno? Mañana te espero bien temprano para empezar la jornada, y tranquila, yo sé que tú eres la mejor opción que esta institución pudo elegir".

Ese día, al llegar a su casa, su padre le dijo al verla triste y desanimada: "Hija, no vuelva por allá, usted no tiene necesidad y usted tiene un papá que le da lo que necesita". Su viejo no entendía que lo que Bibiana necesitaba no era dinero, era la motivación y ganas de ser la mejor profesora para sus estudiantes, la consejera, guía y amiga que necesitaban para su crecimiento. En consecuencia, Bibiana sintió que tenía que seguir luchando por ese sueño que tenía desde antes de iniciar sus estudios. Recordó que nunca había sido fácil; debía buscar estrategias y seguir adelante como profesora.

Al día siguiente las cosas fueron distintas para la profesora Bibiana. Los niños de los grados quinto y sexto eran un amor con ella, recibió cartas y dulces, lo que la llenó de fuerza que le ayudó a enfrentar a los niños de grado noveno (su pesadilla). En este, sin embargo, no hubo problemas, todo marchó dentro de lo normal. Bibiana comprendió que los chicos también tenían sus días, unos en los que todo fluye en la clase y otros en los que hay caos, problemas, no funcionan las metodologías propuestas, allí era donde debía emerger la profesora que quería ser.

Entre tensiones, discusiones, discursos y alegrías, Bibiana fue llevando su relación con el grado noveno, a tal punto que un día, en un corredor del colegio, el rector la abrazó y le dijo: "Maestra, profesora Bibiana, la felicito, así es como se debe tratar a estos chicos, tranquila que usted puede". Ella no supo qué decir, solo sonrió y se marchó. Bibiana entendió ese día a lo que se referían sus compañeros de trabajo con eso de "medir el aceite". En ese sentido, Bibiana dice que "los estudiantes, y no solo ellos sino los seres humanos, somos personas

que medimos el aceite constantemente o ¿acaso nosotros en clase no les 'medimos el aceite' a nuestros estudiantes? ¿No luchamos día a día por sacar un montón de cosas de ellos para que sean mejores personas o simplemente para que mejoren su rendimiento en nuestra área o en una asignatura que no les gusta mucho? A diario nos enfrentamos con un montón de situaciones que nos miden como personas, que nos enseñan a ser mejores o nos muestran lo malo que hemos sido en determinadas situaciones".

La universidad que formó a Bibiana –para ella era la mejor– nunca le enseñó sobre el quehacer y la vida en el aula, la resolución de las necesidades y problemáticas de los alumnos; nunca le dijeron qué hacer frente a una guerra de papeles, qué hacer cuando se presentaran peleas y conflictos entre estudiantes, cómo tratar a los padres en una reunión, qué responder a las preguntas de ellos acerca de sus prácticas docentes y las de la institución. Fueron muchas las cosas que aprendió con eso de "medir el aceite". Aprendió, por ejemplo, la necesidad de ser clara y dejar las normas bien establecidas desde el inicio del proceso, ya que es la mejor estrategia con los grupos de clase. Su pesadilla, el grado noveno, fue superado ese año, pero las inseguridades de la joven universitaria todavía están allí. Ella considera que siempre habrá algo que superar y enfrentar en ese proceso de ser profesora.

Al año siguiente llegó Franklin, el nuevo profesor de Matemáticas y un compañero para el área. Este año Bibiana pasó a ser la profe de Matemáticas de sexto y séptimo, y el nuevo profe impartió Matemáticas a los de décimo. Ella la verdad nunca se imaginó que ese sería el amor de su vida. Dice que es un hombre maravilloso, con quien inició una linda historia de amor que hoy en día, después de 13 años, se mantiene viva. Con el tiempo decidieron que lo mejor era que uno de los dos se cambiara de colegio o buscara otro ambiente donde laborar. Fue así cómo, en el año 2008, Bibiana tuvo la oportunidad de trabajar en otra institución. Allí se encontró con un compañero de estudio de la universidad, quien se desempeñaba como coordinador, así que sería su nuevo jefe. Bibiana sabía que él no había tenido una buena imagen de ella en la universidad, debido a sus llegadas tarde a clase y su vida social, por eso le dejó claro que ella había cambiado, no era la misma de antes, ahora era una excelente maestra que

día a día daba lo mejor de sí a sus estudiantes y al colegio. Bibiana quería estar en este nuevo colegio, formar estudiantes para cimentar un gran futuro profesional y personal, además de convertirse en referente de vida para sus alumnos. Eso fue lo que le dijo a aquel viejo amigo de la universidad que estaba a punto de convertirse en su nuevo jefe. A la semana siguiente la llamaron para darle la bienvenida a su nuevo colegio.

Entre tanto, la despedida en el antiguo colegio fue triste, decirles adiós a sus estudiantes fue doloroso, tanto que dice que, de no haber firmado el contrato nuevo con anterioridad, se hubiera quedado al escuchar las palabras de afecto que le prodigaban como persona y profesional, y los buenos deseos que le manifestaron profesores, administrativos y estudiantes. Ese día se dio cuenta de que valoraban y reconocían su trabajo, y esto le llenó el alma y el corazón.

El primer día en el nuevo colegio Bibiana sintió ansiedad y nervios, quería saber cómo serían los grupos de estudiantes, si la aceptarían. Recordó su experiencia pasada. Pero se encontró con estudiantes incluso más groseros e irreverentes que los que había tenido en su viejo colegio; sin embargo, lo asumió con una mayor actitud y supo resolver las problemáticas, sin olvidar aquella frase: "Te están midiendo el aceite". Se acercó entonces a cada uno de sus estudiantes para conocer sus problemas y necesidades. A partir de allí, desarrolló estrategias para los grupos y así, en poco tiempo, su trabajo fue valorado y reconocido por el alumnado y sus colegas.

Aunque su paso por este colegio fue corto, se comenzó a hacer preguntas como ¿hasta dónde llegan los procesos formativos? ¿La escuela no corrige por temor a que se dañe su imagen? ¿Será mejor callar por discreción en la escuela? Bibiana renunció a este colegio, no sin antes expresar todas aquellas situaciones con las que no estaba de acuerdo; entre tanto, sus compañeros sufrían por la llamada del rector para saber si continuaban como profesores el siguiente año escolar. De esta experiencia, Bibiana aprendió lo que no quiere ser como profesora ni directiva. Está más convencida que nunca de que el maestro que escucha a los estudiantes y se escucha así mismo es capaz de repensar su actividad docente, ver o imaginar nuevas perspectivas, transformar su práctica docente; en definitiva, es capaz de adaptarse a las situaciones cambiantes que le presente el contexto social.

El 26 de abril de 2010 Bibiana empezó a trabajar en instituciones de educación pública. Fue asignada a un colegio en Belén Altavista, barrio reconocido por su problemática social, un sector habitado en su mayoría por familias desplazadas por la violencia en el departamento de Antioquia, madres cabeza de hogar, población afro con costumbres diferentes a las de los ciudadanos de Medellín. Allí la "medida de aceite" para Bibiana fue diferente, los problemas sociales la llevaron a conocer otra ciudad. Pasó de trabajar en colegios o sectores de la ciudad en los que no existían problemas de hambre y las necesidades básicas estaban resueltas, a trabajar ahora en un contexto donde no había nada de esto. Lo anterior la llevó a replantearse su manera de enseñar, la finalidad de la educación, su manera de ver el mundo. Pensó que las matemáticas eran importantes para la vida, pero que era más importante mostrarles a los estudiantes que había otras maneras de vivir, que quien vivía en ese barrio no era mala gente, la prioridad ahora era enseñar para la vida. La comunicación, el buen trato, la solidaridad, la convivencia, la tolerancia, el respeto y otros valores debían ser el objetivo en sus clases.

Luego de unos días en el colegio, llegó la primera "medida de aceite" para Bibiana: una estudiante le contó que una chica de noveno grado quería matar a una niña de sexto a la salida de la jornada escolar. Bibiana quedó angustiada y con el corazón destrozado, no lo creía. Preocupada, al llegar a su casa habló con su consejero de vida, su esposo. Él le recomendó hablar con la coordinadora, quien podía tener más experiencia sobre cómo manejar estas situaciones, pues llevaba más tiempo en el colegio. La coordinadora, conociendo el contexto y gracias a su experiencia, supo manejar la problemática. En medio de la clase llegó por la estudiante y se la llevó a su oficina. Le preguntó sobre lo que pensaba hacer y la niña le dijo que estaba segura de querer asesinar a la otra estudiante. El motivo era que la niña se parecía físicamente a la otra estudiante y no le gustaba que le estuvieran diciendo esto. Preocupados, los padres de la estudiante decidieron retirar a su hija del colegio y cambiar de domicilio.

Bibiana aprendió la importancia que tiene para un profesor la cercanía con los estudiantes, escucharlos y prestar atención a sus sentimientos. ¿Será que un estudiante en esta situación tendrá disposición para aprender matemáticas,

español, sociales, etc.?, se preguntó un día. La escuela debe formar individuos que sepan convivir en sociedad, íntegros, que, más que conocimiento, tengan el don de ser personas. También aprendió que a los estudiantes les hace falta cariño y reglas. Recordó las palabras del rector de la institución en la que tuvo su primer trabajo: "Se debe educar con el cariño de una madre, pero con la templanza de un padre". Bibiana afirma que cuando a los estudiantes se les ponen las reglas claras las respetan y las acogen si tú se lo sabes pedir. Aprendió a ver a sus estudiantes con el alma, supo sobre la importancia de conocer sus historias de vida, sus dolores y alegrías, aprendió que cada uno es un mundo y que es necesario tener una buena relación con ellos, ser su amiga, su confidente, su maestra.

Por otra parte, Bibiana ha sido profesora de educación superior, ha acompañado el proceso de formación en la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín. Allí tuvo la oportunidad de conocer la ciudad de Quibdó, en el Chocó, tierra con grandes dificultades sociales y económicas, donde se valora la labor docente, en la que los profesores luchan día a día por llegar a sus lugares de trabajo y dan lo mejor como personas a sus estudiantes. Además, poseen carisma y es admirable la forma en la que se relacionan con su alumnado. En la ciudad de Medellín fue al contrario, pues allí algunos profesores solo les importaba su salario, llegaban tarde, no mostraban compromiso ni por la institución, ni por sus estudiantes. Para Bibiana, en ocasiones los docentes son como los estudiantes, incluso son peores que los chicos del colegio, se comportan y hacen cosas similares o peores que ellos, con el agravante de que ya son mayores, tienen formación y les pagan por lo que hacen.

En 2017, Bibiana decidió tomar un nuevo aire y solicitar un cambio de institución. Así fue como llegó a donde labora actualmente, la Institución Educativa Juan María Céspedes. Allí encontró una buena convivencia entre la comunidad educativa, un buen acompañamiento de las familias a sus hijos, una directiva que respalda las iniciativas de los profesores y los apoya al momento de resolver sus dificultades. Actualmente, Bibiana imparte la asignatura de Matemáticas en los grados octavo y noveno. Considera que su práctica docente es valorada por las familias, estudiantes y directivos. Además, ha acompañado la coordinación de convivencia, actividad que le ha permitido ganar experiencia para

su próxima meta: ser coordinadora. Bibiana busca, en sus clases y acompañamiento a los estudiantes, formar estudiantes para la vida, desea que tomen sus clases no solo como un espacio para aprender matemáticas, sino uno en el cual reflexionen sobre sus comportamientos y fortalezas. Busca que sus estudiantes tengan un nivel alto de valores, espera que puedan con su esfuerzo superar sus debilidades o falencias, insiste en que, cuando las cosas se hacen a conciencia y con el corazón, los resultados llegan y se ven reflejados en ese informe que esperan cada periodo. Recibir un comentario de un estudiante como "profe, gracias, aprendí" es la mejor recompensa a su trabajo y compromiso.

Bibiana ama ser maestra, agradece a todos aquellos que le dieron el empujón para que nunca tirara la toalla y abandonara esta hermosa labor. Día a día seguirá luchando por ser una muy buena profesora, quiere que sus estudiantes la recuerden como la persona que, más que matemáticas, les enseñó y ayudó a ser mejores seres humanos, les brindó múltiples enseñanzas para la vida.

Davinson Hinestroza Guerrero[1]: Un profesor que se esfuerza por ser siempre el mejor

Davinson Hinestroza Guerrero nació un 28 de diciembre en Quibdó (Chocó) en una familia que no lo esperaba. Su madre, Fabiola Guerrero, ya había tenido cinco partos, de los cuales nacieron seis hijos, por lo que un séptimo era casi que insostenible para ella y su esposo Francisco. Sin embargo, a pesar de la cirugía que se hizo su madre para no tener más hijos, nació Davinson.

Su infancia estuvo marcada por condiciones socioeconómicas complejas, que incluían arduos trabajos que realizaba con su padre y sus hermanos a las 3:00 a.m. en el río Atrato. Ellos se desplazaban en canoa o bote río arriba para sacar arena, llenar la canoa con esta y regresar al puerto arenero. Dos horas les tomaba esta labor, la cual realizaba Davinson antes de ir a clases, por lo que el afán matutino era constante todos los días.

Davinson se formó en la Escuela Normal Superior de Quibdó, que en aquel momento era solo para varones, a diferencia de sus hermanos y hermanas, quienes estudiaban en el Colegio Adventista de Quibdó (colegio privado). Davinson era consciente de que la educación era el mejor camino para cambiar sus condiciones de vida y, gracias al modelo de escuela que poseía la Normal

1. Institución Educativa San Juan Eudes.

Superior, empezó a tener sus primeros acercamientos a la enseñanza, ya que desde que estaba cursando el grado noveno había realizado prácticas docentes y en décimo y once impartió clases completas.

En la Escuela Normal Superior era el menor de la clase. Logró ser bachiller con énfasis en pedagogía con tan solo 15 años. Su madre, quien ha sido una de las personas más representativas en su vida, lo animó a continuar en la institución realizando el ciclo complementario, con el fin de obtener el título de Normalista Superior. De esos dos años, un docente recuerda que Davinson le llamó la atención por su pedagogía y compromiso, ya que la vocación lo llevaba a enseñar el respeto hacia los demás en la vida, especialmente hacia las mujeres, e incluso aspectos que tenían que ver con el aseo y la imagen corporal, aprendizajes que marcan ahora su labor docente.

Al finalizar esta formación, Davinson quería ser Ingeniero de Sistemas, como lo era uno de sus hermanos. Buscando aquel propósito, decidió trasladarse a la ciudad de Medellín, donde se inscribió en un curso de sistemas; sin embargo, circunstancias como el hecho de estar alejado de su familia y hogar le hicieron desistir y volvió a Quibdó.

Las diferentes situaciones experimentadas en su vida lo motivaron a seguir preparándose. Hasta que un día decidió ser profesor de Química. ¿Por qué química? Davinson se ha definido como un hombre al que le gustan los retos. Eligió esta rama del saber porque quería que algo que era popularmente difícil resultara mucho más fácil de entender, ya que esta materia, en sus propias palabras, "sigue siendo difícil, porque siguen siendo los mismos conceptos", pero él ha logrado enseñarla de una manera más amena y así más fácil de comprender.

Su educación continuó en la Universidad Tecnológica del Chocó. Su objetivo desde aquel entonces ha sido no ser un profesor cualquiera, sino el mejor. Es por esto por lo que, para expandir su conocimiento, decidió ingresar al grupo de investigación del profesor Alexander Gutiérrez. Los profes Alexander y Abdón Yurgaki fueron quienes lo motivaron a reafirmar su amor por la docencia. De ellos aprendió diferentes metodologías que lo marcaron y que hoy en día aplica con sus estudiantes.

Su vida laboral, iniciada a muy temprana edad, le permitió apreciar de manera invaluable las oportunidades que la vida le presentó. Cuando cursaba noveno semestre se convirtió en el profesor de Química del colegio privado donde estudiaron sus hermanos. Al año siguiente logró que lo contrataran como docente de planta. Tenía 19 años. Davinson afirma: "La vida me había enseñado a ser una persona exigente y no regalar nada, ese era mi objetivo, exigir y no regalar".

Davinson terminó sus estudios y egresó como Licenciado en Química y Biología. Debido a su excelencia académica se graduó con honores. Fue exonerado de realizar el trabajo de grado y las prácticas, pues ya era docente, solo le exigieron para obtener el título dar clases durante un semestre en la universidad donde estudiaba.

En el año 2012 regresó a la ciudad de Medellín con una formación profesional y con lo que él define como "una estructura mental diferente" de la que había tenido la primera vez que llegó a la Ciudad de la Eterna Primavera. Aquí su vida docente continuó en el barrio Santo Domingo. Trabajó en el barrio Doce de octubre en dos instituciones oficiales. Ya en 2015 fue trasladado al Colegio San Juan Eudes, donde se desempeña actualmente.

Como profesor de Química, se ha preocupado por evitar que sus estudiantes tengan razones para decir que no comprenden la materia por falta de preparación del docente o sus estrategias, por lo que manifiesta que su metodología –uno de los rasgos que más resaltan sus alumnos– es el contar historias con temáticas que pueden estar enfrentando los chicos en su cotidianidad. Todas esas historias son el centro de atención de las clases de Química del profesor Davinson, a tal punto que ha logrado abrir un espacio para que toda la comunidad educativa pueda escucharlas, pues son ejemplos de resiliencia.

Su vida espiritual ha influido en su labor docente y la ha complementado. Davinson, además de ser docente, es orador de la Unión Colombiana del Norte. Según él, esta labor le ha ayudado mucho en el aula a la hora de ser más claro en sus discursos, uno de los aspectos que más resaltan sus estudiantes.

La disciplina en su día a día es de admirar: entrena a las 4:00 a.m. atletismo, posteriormente se dirige a la institución a dar clases desde las 6:00 a.m. y en la tarde dedica su tiempo a las actividades de la iglesia. Afirma que hay tiempo

para todo, solo es cuestión de organización, una actitud que es ejemplar para sus estudiantes. Él exige en la medida en que da. Esta exigencia ha ayudado a que los estudiantes se desempeñen mejor y saquen la mejor versión de sí mismos, no solo en su clase y la institución, sino también en sus vidas personales, lo que corrobora que la educación es un asunto de humanidad y debe brindar las herramientas suficientes para que los estudiantes se comporten como seres humanos.

A pesar de que los estudiantes lo tienen como el mejor profesor, en sus objetivos está el aprender y mejorar la enseñanza en su área, debido a que, como se mencionó anteriormente, los temas son complejos, es por esto por lo que su búsqueda radica en cómo hacerse entender mejor.

Alejandro Álvarez Restrepo[1]: Un profesor que hereda el altruismo de sus padres

El profesor Alejandro Álvarez nació en Medellín, Antioquia. Es hijo único de un padre también educador y una madre dedicada al hogar. Tuvo una infancia feliz, llena de juegos tradicionales con sus amigos en las calles de un barrio de la ciudad de Medellín. Su desempeño académico siempre fue destacado, lo que lo llevó a tener una promoción anticipada al grado octavo. Su padre siempre fue un ejemplo, con él viajaba a observar cómo se electrificaban las veredas. Luego, cuando Alejandro tenía 10 años, le empezó a delinear un camino hacia la docencia al vincularse al magisterio. Su madre fue siempre altruista, alegre, acompañó cada uno de los pasos de la familia. De ambos destaca el servicio a los demás y la generosidad, lo que ejerció influencia en lo que es hoy como persona.

Era bueno para las matemáticas y no imaginó que terminara como docente de Ciencias Naturales, aunque al final recuerda que fue el profesor de Ciencias el que insinuó promoverlo de grado por las habilidades que le notaba. Inició estudios simultáneos en Ingeniería Agronómica y en Odontología, decidiéndose más adelante por la ingeniería, carrera que, dados también su dedicación y desempeño destacado, logró hacer en cuatro años y obtener grado de honor.

1. Institución Educativa La Pastora.

Su trabajo como monitor y auxiliar administrativo en laboratorio durante sus estudios le despertó el interés por la docencia y la biología. Fue, antes que profesor de colegio, profesor universitario. Su grado de honor le dio la posibilidad de estudiar un posgrado en cualquier universidad del país. Viajó entonces a Bogotá a adelantar sus estudios de Maestría en Microbiología. Siempre le ha gustado la investigación. Fue joven investigador, becario de Colciencias en el Doctorado en Biotecnología y luego, ya ejerciendo la docencia, participó en la feria CT+I del Parque Explora y tuvo la oportunidad de viajar a Minneapolis, Estados Unidos, a intercambiar prácticas docentes y conocer el modelo educativo de ese país.

Su incursión en la docencia se la debe a su padre, quien lo invitó a que se presentara al concurso docente para vincularse como docente del magisterio en el año 2010. Inició en una institución educativa con marcadas problemáticas sociales de violencia, pobreza y desplazamiento, lo que significó grandes retos en su proceso de enseñanza. Logró acercarse a estudiantes de décimo y undécimo no solo en lo académico, sino también en sus proyectos de vida. Transcurridos siete años, se trasladó a la institución donde labora actualmente, lo que significó para él una buena experiencia, dado que, al ser una institución relativamente nueva, hubo que crear todo (Proyecto Educativo Institucional [PEI], uniforme, sistema de evaluación, entre otros). De su experiencia docente cuenta el hecho de haber aprendido mucho desde el hacer, la indagación, desde la participación activa que ha tenido en los consejos directivos de las instituciones donde ha trabajado, más que desde la teoría que le fue impartida en el diplomado en Pedagogía que debió hacer.

No la tuvo fácil. Tuvo que atender las actividades y clases del colegio, los cursos de cátedra que dictaba en la universidad, las clases del doctorado, viajar, en el marco de su tesis doctoral, para la toma de muestras, pues no se hallaban cerca de Medellín, y un sinnúmero de actividades simultáneas que en ocasiones lo llevaron a la idea de desistir. Sin embargo, su esfuerzo, el apoyo de sus padres y su lema de terminar todo lo que iniciara lo llevaron a finalizar con éxito todos sus proyectos: "Un episodio difícil y frustrante porque nada salía, o al menos el proyecto de investigación, pues uno se iba, trabajaba todo el día [...] y no

me resultaban las pruebas o no me salía lo que tenía que salirme y era un día perdido [...] entonces sí, era frustrante el ver que no se avanzaba [...] y muchas veces sí pensé en desistir, pero no sé, siempre he tenido como ese enfoque de terminar lo que empiezo". El profesor Alejandro afirma que "todo ha sido como muy guerreado, muy desde abajo" y eso trata de transmitírselo a sus estudiantes como enseñanza de vida, pues le gusta y trata de formar líderes, personas luchadoras, "guerreras". Su padre, con su ejemplo y su disciplina, siempre ha sido un impulso para continuar y superar las dificultades.

Gracias a todas las experiencias vividas, hoy sus estudiantes lo reconocen como el mejor profesor de la institución, destacando su metodología y conocimiento, que explica muy bien y, en especial, aspectos personales como lo estricto, positivo, empático, altruista, responsable y buena persona.

Reconocer diversas formas de aprendizaje, transmitir enseñanzas para la vida, tener buenas relaciones humanas y habilidades comunicativas son aspectos clave que el profesor Alejandro cree que deben hacer parte de la formación de un profesor.

Lizeth Lorena Lopera Mazo[1]: Una profesora que vuela alto, pero con los pies en la tierra

La profesora Lorena es medellinense, la menor de tres hermanos, una mujer que durante su infancia soñó con ser astronauta y psicóloga. De su papá resalta el amor por la lectura y de su mamá el amor y el apoyo incondicional en su desempeño académico y profesional. Para ella, desde muy pequeña la responsabilidad fue un elemento fundamental en sus labores académicas. Con el paso del tiempo ha descubierto también que la disciplina es un factor determinante para lograr los objetivos que se propone.

Luego de intentar muchas veces estudiar lo que le gustaba, psicología, tuvo que retirarse en el primer semestre porque ya era docente. Comenzó su pregrado en Ingeniería Financiera y de Negocios a los 17 años por recomendación de su hermano. En este pregrado, debido a que comprendía muy bien las matemáticas, les explicaba a sus compañeras lo que no entendían y esto la hacía muy feliz. Finalmente obtuvo su grado, un premio a su consistencia y esfuerzo.

En su vida laboral, luego de no identificarse con las funciones que le exigía su profesión, buscó una manera en la que pudiera interactuar directamente con las personas, con la cual lograra aprender cada vez más; en definitiva, quiso

1. Institución Educativa José Roberto Vásquez.

buscar su verdadera vocación. Fue así como comenzó a ser docente de Matemáticas en un colegio, donde, según ella, comenzó su experiencia como docente.

A pesar de que la primera experiencia como profesora no fue grata, sí le dejó muchas enseñanzas, entre estas que los contextos familiar y social influyen en el ambiente escolar, en la enseñanza y en el aprendizaje. Igualmente, comprendió que el docente no debe ser autoritario, ya que cierra todos los canales posibles de comunicación; por el contrario, debe estar abierto a lo todo lo que ocurra dentro y fuera de la clase. Lo vivido, sin embargo, no fue impedimento para continuar con el deseo de ser docente. Entonces decidió presentarse al concurso del magisterio (concurso de mérito docente). Se preparó con dedicación y disciplina, y logró la vinculación.

Desde su experiencia como docente, en su transcurrir por diferentes grados escolares, ha logrado comprender las diferentes realidades que viven las familias, así como las necesidades de los estudiantes. Ha descubierto, en conjunto con ellos, sus potencialidades y fortalezas. Según la profesora, acompañar a los estudiantes por largo tiempo favorece la empatía, la comunicación y su crecimiento como profesional.

A través del tiempo, la profesora Lorena ha ido fortaleciéndose como ser humano y profesional, gracias además a la influencia de su hija y su esposo, peldaños fuertes que la motivan cada día, pues a través de su primogénita ha reforzado su responsabilidad y sensibilidad frente a la vida. Gracias a su esposo, quien también es docente, el aprendizaje ha sido muy significativo, pues de él ha aprendido el buen trato a los estudiantes, la manera de preparar sus clases, la forma de evaluar y dedicación a su disciplina.

Todas estas situaciones, vivencias y experiencias han hecho que la profesora Lorena sea la docente que es hoy en día, una persona con grandes cualidades como la tolerancia, la paciencia, la creatividad y dinámica en la clase. En este sentido, reconoce que lo que más resalta en su clase es la participación de los estudiantes, pues lo hacen libremente, sin ninguna forma de presión ni de juzgamiento, sin temor a equivocarse, sino como una manera de construir juntos el conocimiento; es una forma de mantenerlos activos, concentrados en la clase y generarles confianza. Señala además que su estilo de enseñanza es “abierto y

funcional", ya que promueve el trabajo en equipo y fomenta una relación horizontal, con el objetivo de guiar, asesorar y preparar a sus estudiantes para la vida cotidiana.

Actualmente, la profesora es docente de Matemáticas de la Institución Educativa José Roberto Vásquez, la cual está ubicada en el barrio Manrique. Así mismo, se encuentra realizando una maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, con el objetivo no solo de estar actualizada en esta área, sino también de fortalecer sus competencias profesionales con miras a enriquecer su enseñanza acorde a las necesidades de la actualidad.

Alejandra Díaz Bedoya[1]: Ser profesora es lo mío, a mí me encanta ese rollo, esto es muy lindo

Aunque desde las primeras ramas del árbol genealógico, tanto materno como paterno, Alejandra viene de tradición de maestros, esta atenta e inquieta maestra, en los primeros años de su formación universitaria e influenciada por sus profesores de educación básica y media (politólogos, filósofos, licenciados en ciencias sociales), decidió ingresar al programa de Derecho en la Universidad de Antioquia, reto que logró al superar la prueba de admisión. Sin embargo, por acontecimientos y circunstancias administrativas y político-sociales imprevistas que se vivieron en la universidad, se presentó un giro que la llevó a comenzar su formación profesional en historia, un campo disciplinar alternativo que de algún modo la conectaba con su motivación e interés por las ciencias sociales.

Las palabras se hacen cuerpo poseído por la emoción en Alejandra cuando, con su voz y su rostro hechos memoria y evocación, nos narra lo siguiente, con palabras matizadas por la nostalgia, la alegría y la exaltación: "La Universidad de Antioquia me abrió un universo de oportunidades, formación disciplinar e investigativa en el pregrado de Historia, formación en idiomas por medio

1. Institución Educativa Rafael Uribe Uribe.

del programa de Multilingua y formación humanista, política, cultural y social por el mismo contexto del ambiente en el que me tocó crecer y vivir mientras estudiaba el pregrado".

La formación en idiomas que le ofreció la Universidad de Antioquia le abrió puertas para incursionar por caminos que no había previsto, pensado ni imaginado. Así, empezó a enseñarles portugués a profesionales ejecutivos y adultos en general. Más adelante se formó con el objetivo de enseñar en la educación privada y, posteriormente, participó en un concurso público de méritos, logrando incursionar en la educación pública en los niveles básico y medio, proceso que de algún modo abrió más caminos que transitar en su devenir como maestra investigadora.

Alejandra se hizo maestra caminando y conectando la vida, el aula y la escuela. Entre tanto, vivió acontecimientos jamás pensados ni imaginados y continuó su interés por educarse. Cuando estaba estudiando el pregrado en Historia, encontró que el plan de formación presentaba conexiones curriculares ligadas a estrategias metodológicas y formas de enseñanza de la misma historia. Este descubrimiento didáctico le fascinó: "¡Qué delicia", dijo Alejandra, "esta parte de la enseñanza me parece brutal!". Posteriormente, por iniciativa propia conectó este asunto con el diplomado en Pedagogía en el que se matriculó, formación que le brindó herramientas pedagógicas y didácticas para incursionar en la enseñanza en una institución educativa de carácter privado.

La maestra de Ciencias Sociales siguió formándose. Ingresó después a una maestría en Historia con profundización en investigación en la Universidad Nacional. Este posgrado significó una apertura a otros horizontes. Fue el momento propicio, entre semilleros de investigación en la Universidad Nacional, y prácticas reflexivas y contextualizadas para la vida realizadas con sus estudiantes de educación básica, para avanzar e innovar en la enseñanza, haciendo trayectos en los que intentó conectar lo que le pasaba en el aula con otros contextos, como la historia y la educación, y con las realidades socioculturales locales, nacionales e internacionales que, de algún modo, estaban siendo habitadas por sus estudiantes.

Tiene como maestra una formación en historia, además experiencia laboral académica y sociocultural hecha carne, sin apartarse de la institucionalidad. Su paso por la docencia no ha sido un proceso uniforme, secuencial y lineal en el que la maestra se empeña en cumplir con el programa, obedeciendo, rellenando y repitiendo módulos prescritos de programación curricular; más bien, ha llevado a cabo su labor desde una perspectiva crítico-social, con la mirada focalizada en horizontes ligados a las realidades que vive con los chicos en la escuela. La profesora Alejandra hace de los acontecimientos cotidianos una oportunidad para emprender caminos que conectan la formación en ética y en historia con sus afectos y afinidades electivas por la investigación.

A través de la enseñanza soportada en estrategias metodológicas y recursos didácticos no siempre previstos, Alejandra siembra y riega semillas con la esperanza de ver florecer la vida y la pasión por el estudio en los bellos rostros de sus estudiantes. Al mismo tiempo, nuevos saberes y experiencias situados en la escuela van dejando rastro y huellas de aprendizaje, y la van formando como maestra. Así ve por ejemplo la profesora sus experiencias en las clases: "Mientras preparo la clase, me preparo para asumir lo mejor posible lo que nos pase en la escuela, porque continuamente emergen acontecimientos no esperados". De esta forma transita Alejandra por la escuela y la vida, e hila ambas al momento de preparar sus clases. La maestra, como una artesana de la educación, va formándose junto con los chicos, va tallando paso a paso e instante a instante su propia figura, su figura de maestra en trans(formación) permanente.

La maestra, a través de su voz, ha de llegar a ser una tejedora, una artesana que teje vidas. En el aula los rostros componen una sinfonía de colores y texturas en la que los hilos más gruesos son el amor y la preparación, pero hay que saber que estos se configuran a partir de microfibras tan delgadas y sensibles que no se alcanzan a percibir con una mirada simple o superficial. Se trata de fibras que tocan la vida más íntima: pasiones, afectos, deseos y problemas. En ocasiones, resulta sencillo tejer o componer vidas que se muestran aparentemente caóticas combinando esta trama de hilos con sus intensidades y colores. También hay fibras y tramas tan delicadas en las vidas de los chicos y las chicas que estremecen el alma y, para no derrumbarse con ellos, hay que cultivar la

propia vida, estar atenta, saber mirar, escuchar y afirmarse; hay que conocerse a sí misma, conocer al otro, la ética, la estética, la compasión y la vida misma.

Alejandra reconoce que llegar a convertirse en maestra constituye una responsabilidad personal y social sumamente compleja, y, por tanto, esta profesión no es para todo el mundo. Expresa que en el momento en que se encontró frente a un grupo de estudiantes en una institución educativa, presa de la expectativa, el deseo y los nervios, su cuerpo se estremeció y vibró como nunca antes lo había hecho. En ese instante, entre alegrías y emociones, Alejandra sintió en las fibras de su alma que estaba llamada a ser maestra. Además, en los encuentros posteriores con sus estudiantes en el aula primaron los placeres sobre los displaceres. Apolo y Dionisio se mezclan, se conjugan la embriaguez y la razón, así las ganas de actuar aumentan y la confianza se expande. No en vano Baruch Spinoza[2] afirmó que las alegrías aumentan la potencia de actuar de los cuerpos.

La profesora Alejandra, gracias a las buenas relaciones que tiene con sus estudiantes y los saberes, hace parte de una generación de maestros reflexivos que siembran la duda, la incertidumbre, la curiosidad y la búsqueda como formas de potenciar el conocimiento. Alejandra disfruta de la innovación tecnológica y metodológica (proyectos de investigación, modelos ONU), y busca con los estudiantes despertar el interés por aprender sin que se conviertan estos medios fines en sí mismos; por el contrario, ella los inserta de modo transversal, con la intención de despertar la motivación por aprender, de la misma manera que se interesa en conectar la enseñanza con el cultivo de la lectura y la reflexión sobre los acontecimientos sociales y culturales del momento.

En resumidas cuentas, podemos decir que la maestra Alejandra disfruta la clase e intenta hacer del aula un laboratorio abierto a la enseñanza, la experimentación, la creación y la formación, un espacio atravesado por la investigación educativa, pues, como ella misma lo afirma con relación a la experimentación, no hay clase que se pueda repetir, porque de cada experiencia siempre emerge algo nuevo, nuevos saberes y formas de ver el conocimiento en relación con los estudiantes, la vida y los contextos.

2. Baruch Spinoza, Ética (Madrid: Alianza Editorial, 2009).

Ella es una maestra que ama su profesión, a sus estudiantes, a sus compañeros, ama la vida social, la escuela y el país, es por ello por lo que aspira a la cualificación permanente de las condiciones de vida individuales, personales, colectivas, gremiales y sociales. Alejandra aspira a vivir en un país que sea mejor para todos y, al interior de este bello ideal, la escuela y la educación ocupan un lugar primordial. Consecuente con ello, coloca en un lugar central la superación personal, profesional y del gremio (colectivo de maestros), y es coherente con sus palabras. Analizando su historia de vida podemos concluir que Alejandra es una maestra que se ha ocupado de sí misma y de los demás. Su trayectoria muestra responsabilidad e inversión económica en la formación personal y profesional, dimensiones del ser humano que conecta con la participación en movimientos sociales y, específicamente, en aquellos que reivindican la vida y, con esta, una educación digna y de calidad para todos.

Alejandra manifiesta que la finalidad de la escuela es influir en los estudiantes y los maestros, un chico que pase por la escuela le ha de pasar algo, la educación tiene que ser una experiencia que le deje huella, rastros y signos en su cuerpo, marcas y cicatrices en sus modos de sentir, percibir, pensar y proceder, en sus maneras de ver, escuchar y decir, que develen que transformó su potencial en capacidades y habilidades que nos muestran humanización, fuerza, creación y trans(formación).

En su concepto, el aula es un lugar de conexiones en el que tiene que fluir una buena comunicación, porque la clase es un escenario de relaciones y, para lograr una comunicación que ayude a resolver problemas, hay que buscar cómo acercarse a los estudiantes. Para explicar mejor el tema, nos dice que en su experiencia ha encontrado que un bajo rendimiento académico del estudiante casi siempre es producto o consecuencia de problemas ajenos a las capacidades de los chicos y las chicas, y que para poder ayudarlos se requiere el surgimiento de espacios de cercanía y confianza. Básicamente espacios de empatía, porque la educación ha de ser un asunto de la razón, de capacidades, habilidades, valores, saberes y hábitos que se tejen con el corazón o, mejor, entre corazones.

Alejandra siente que, para llegar a ser una maestra que pone el saber en el contexto de las vidas de los estudiantes, no basta con estudiar, ser licenciada,

magíster, doctora o investigadora, ni con tener una extensa hoja vida, una nutrida de títulos y reconocimientos. Afirma que, además de la preparación profesional, una maestra ha de tener pasión por lo que hace, por la enseñanza y la educación, ha de amar la escuela y, sobre todo, a sus estudiantes. El maestro tiene que ser sensible a los signos que día a día emergen del corazón de cada estudiante que habita el aula, hacerse presente en este espacio con todos sus sentidos, descifrar en los rostros de los chicos y las chicas las alegrías y tristezas que los atraviesan y los afectan. Y, sobre todo, hay que saber descifrar los signos que nos dicen que a un estudiante le pasa algo, y hay que prestarle atención al instante, de manera oportuna.

Bibliografía

Spinoza, Baruch. *Ética.* Madrid: Alianza Editorial, 2009.

Jilmer Caicedo Bello[1]: Ingeniero de profesión, profesor por convicción

El profesor Jilmer nació un 27 de enero de 1985 en Turbo, Antioquia. Durante su formación primaria y secundaria tuvo un excelente desempeño académico y recibió varias distinciones por parte de los docentes. Fue además proclamado como el mejor bachiller de la institución. Durante ese periodo sobresalió por tener buenas relaciones con sus compañeros y ayudarlos en todo momento sin esperar nada a cambio, valores que, según él, los aprendió de su ser más amado, su madre.

Para continuar con su proceso de formación, decidió radicarse en la ciudad de Medellín, donde realizó una técnica en Auxiliar Contable. Luego obtuvo el título de Ingeniero Químico y finalmente realizó un magíster en Ciencia y Tecnología de Alimentos, en el cual demostró un gran espíritu de autosuperación y un constante deseo por el aprendizaje, rasgos que lo han caracterizado a lo largo de su vida.

Ha tenido variados trabajos en el transcurso de su vida, pues no solo se ha desempeñado como docente, sino que también ha sido investigador en el

1. Institución Educativa San José Obrero.

campo de los alimentos, asesor estadístico e incluso incursionó como empresario en redes de mercadeo, campo en el cual no obtuvo logros importantes.

Su incursión en la docencia se dio como consecuencia de ese deseo que tenía desde niño de enseñar y servir a los demás, lo cual lo llevó a presentar el concurso de carrera docente, que superó y le dio ingreso al campo educacional. Como docente, ha tenido experiencia en diferentes niveles de la educación, ya que ha sido profesor de aula de educación básica y media, y docente de cátedra en diferentes instituciones de educación superior. En su trasegar en la educación ha tenido la oportunidad de trabajar con varias comunidades y poblaciones con unas características sociales y culturales particulares, en las que es pertinente destacar la población juvenil e infantil perteneciente a diferentes contextos, diversas costumbres y múltiples maneras de pensar, lo cual le ha permitido conocer las realidades educativas, los vacíos académicos y personales de los estudiantes, y darse cuenta de que la realidad requiere un desaprendizaje para reorientar el quehacer educativo y poder lograr avances significativos en los estudiantes.

Interactuar con muchas personas a lo largo de su desempeño como docente le ha servido como escuela de aprendizaje, en la que ha tenido la oportunidad de interiorizar muchas experiencias que han marcado de manera positiva su vida personal y profesional. Una de estas tiene que ver con el descubrimiento de su pasión hacia la enseñanza. Pese a haberse formado profesionalmente en el campo de la ingeniería, la docencia le enseñó que su verdadera vocación estaba en las aulas, ayudando a los niños y jóvenes a superarse y a alcanzar sus propósitos de vida. El profesor Jilmer considera que esta ayuda ha sido una de sus contribuciones desde su intervención pedagógica durante sus años como docente.

Dichas experiencias, según el docente, le han permitido crear vínculos más fuertes con los jóvenes y entenderlos, teniendo en cuenta sus carencias, vivencias y motivaciones. Se considera un docente enamorado de su profesión, en esta encuentra la motivación para querer ser mejor, para mostrarse a sus estudiantes como alguien cercano, amigable y comprensivo, capaz de enseñarles a luchar por sus ideales. El profesor Jilmer considera a sus alumnos el eje

principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues el conocimiento por sí solo no es completo, sino que debe entenderse al estudiante con sus realidades personales.

El profesor afirma que siempre ha sido un "enviciado" por la educación, por ello su amor por esta, su don de servicio y su vocación, que demostró desde muy pequeño cuando en el patio de su casa o en cualquier otro lugar reunía en pequeños grupos a familiares, vecinos y amigos, y asumía pacientemente el rol de maestro. No importaba la comodidad, no importaban los enseres, lo único verdaderamente importante era compartir lo aprendido en la escuela o aquellos conocimientos adquiridos de manera autodidacta e independiente en alguno de los tantos libros que había en la biblioteca de su casa. El profesor Jilmer los leía, extraía información y la resumía en un pequeño cuaderno, con el fin de transmitir todas esas enseñanzas a sus "estudiantes" de la época.

En consecuencia, todas estas situaciones, avatares y experiencias lo han ayudado a formarse y convertirse en el docente que es hoy en día. Actualmente, Jilmer es reconocido en la institución donde labora como uno de los mejores profesores no solo por su conocimiento en su área de experticia, sino por otros aspectos como la cercanía con los estudiantes y el acompañamiento que les brinda, las buenas relaciones interpersonales con compañeros y demás miembros de la comunidad, su sentido del humor, compromiso, capacidad de escucha, habilidad para dar consejos y otras tantas características que lo han llevado a destacarse y ganarse el cariño y admiración de toda la comunidad educativa.

Javier Enrique Peralta Romero[1]: Sueños y experiencias de un buen profesor sucreño

La historia que aquí se cuenta tiene su origen en la sabana sucreña, donde se conocieron los padres de este buen profesor nacido en Colosó, un municipio encallado en los Montes de María en el departamento de Sucre, un viernes 30 de abril de 1982 a las 6:40 de la tarde, según confirma su matrona. Su infancia transcurrió en medio de la magia e inocencia de la naturaleza que rodeaba la finca donde dio sus primeros pasos.

Cuando tenía 6 años, una parte de su familia viajó a Cartagena por motivos laborales. De este viaje lo que más recuerda es que llegó a una ciudad grande donde no conocía a nadie. En sus vagas cavilaciones rememora que era una zona donde los vientos del mar Caribe refrescaban ese nuevo lugar que habitó. De esa bella geografía evoca los atardeceres, el suelo arcilloso y arenoso. Lo que más le gustaba de ese sitio era que cuando subía a una montañita podía ver el mar a lo lejos, era su mayor distracción.

A los 7 años sus padres decidieron matricularlo en la escuela del pueblo, la cual quedaba a unos veinte minutos de la casa. Junto con Martha, su hermana menor, iniciaron una nueva experiencia en la escuela. Recuerda que el primer día

1. Institución Educativa Kennedy.

fue de mucho temor, no conocía a nadie, lloró del susto. Fue un proceso difícil de adaptación, porque todo era extraño, el lugar, las personas, las calles, era un mundo nuevo por explorar con 7 años. De esta primera experiencia con la educación, recuerda con cariño al profesor Hernán, quien le enseñó las primeras lecciones de números y letras: "Lastimosamente los seres humanos olvidamos a quienes nos ilustraron en la infancia, incluso siendo grandes y letrados lo hacemos".

Un año después regresó con su familia a Colosó, su pueblo natal. De ese viaje no recuerda nada. Sus padres le contaron que el trasteo fue en la noche y que llegaron a la nueva casa en horas de la madrugada. Según ellos, a las pocas semanas de estar en la nueva casa, donde vivió hasta los 18 años, lo matricularon de nuevo en otra escuela, esta vez, por suerte, más cerca. Fue otro proceso de adaptación a todas las cosas. Allí estudió hasta cuarto grado, porque ese era el último grado de escolaridad que se ofrecía en esa institución, siempre acompañado de su hermana Martha. En 1993 terminó la primaria en la Escuela Urbana de Varones, que hoy en día ya no existe, pues acoge un batallón del ejército de infantería de marina. Hoy queda poco de lo que fue su escuela, ese sitio en el que le gustaba estudiar, gracias a la incestuosa guerra, como la llamaba Borges.

De la educación básica primaria el profesor Javier recuerda a varias profesoras, entre ellas a Dennis (q. e. p. d), Herlinda, Marleny e Isabel, a quienes ofrece sus "agradecimientos eternos por enseñarme a leer, escribir, sumar y restar". Por otro lado, las escuelas donde hizo la primaria eran sitios con múltiples carencias en infraestructura física, mobiliario, libros, energía y aparatos tecnológicos. Pero nunca esas carencias fueron impedimento para seguir estudiando.

En 1994 ingresó a sexto grado en la Institución Educativa Víctor Zubiría, la cual "era un colegio enorme y bonito, diferente a los otros lugares donde estudié". Esta era administrada por las hermanas franciscanas misioneras de María Auxiliadora, por lo tanto eran requisitos la educación en la fe, conocer la historia de San Francisco de Asís y la vida de varios personajes allegados al carisma religioso de las hermanas.

En dicha institución estudió hasta el grado once, el cual finalizó en 1999. Durante ese tiempo en la institución pasaron cantidades de cosas. No fue fácil ese tiempo a causa de la compleja situación de orden público y la violencia que

se vivía en el municipio y en Montes de María. El pueblo no era ajeno al conflicto interno que vivía el país. Grupos armados de diversa ideología marcaban con sangre humana y hasta con la de animales los territorios que querían. El profesor Javier recuerda así esta época: "No tengo palabras para describir lo abominable que fue vivir, sentir y experimentar tal infierno". García Márquez, en uno de sus escritos –"El cataclismo de Damocles" –, plantea que "la tierra no será el infierno de otros planetas". En ese terruño la vida llegó a tener precio o, incluso, a no valer nada. Ningún lugar brindaba sensación de seguridad... hasta los perros estaban tristes, también sufrían.

De esos años evoca a varios compañeros con los que compartió las aulas de clases, pero poco sabe de ellos ahora. La inmarcesible guerra de esos tiempos obligó a muchos a buscar diversos horizontes. Por ello, dice el profesor Javier, algunas veces es complejo comprender que, cuando se tejen diálogos con hilos del conflicto en Colombia, los que más hablan, en algunas ocasiones, los que más opinan en las diversas redes sociales virtuales, son quienes jamás escucharon los disparos desde un helicóptero del ejército, ese ruido y miedo es incomparable. Sin embargo, el profesor no es de cargar con rencores, pues estos no alimentan el alma.

En ese contexto la vida medio se vivía, se disfrutaba en medio de la tensa calma. Como eran buenos jóvenes buscaban formas de seguir adelante. Hacían parte de grupos juveniles, unos a otros se daban apoyo para seguir sosteniendo la vida en medio de las carencias no solo existenciales, sino también materiales. En medio de tanta desolación, Javier nunca perdió la esperanza, pues tenía fe y había personas que en esos momentos le transmitían ilusión: la familia, el sacerdote del pueblo y las hermanas franciscanas, que eran neutrales en medio del conflicto. Existían sitios que convocaban a los jóvenes: su casa, por ejemplo; la casa cural, la casa de las hermanas, la casa de la cultura. En dichos espacios se podía reír, soñar, orar; en suma, que saliera a flote lo que nos hace humanos. El profesor Javier fue líder del grupo juvenil y eso lo llevó a otros espacios en los que tuvo que familiarizarse con más personas.

En 1999 terminó sus estudios. Acabar el bachillerato en Colosó no era prenda de garantía para nadie, porque después de eso no hay más que hacer, mucho

menos si no se cuenta con los sueños e ilusiones suficientes para progresar y los recursos financieros necesarios para sostener el porvenir...

El 2000 inició con algunas dificultades. Sintió amenazada su seguridad. Decidió irse. Recuerda que salió de su casa una madrugada. Estaba muy oscuro, pero ya se veía venir el anhelado amanecer, el cantar de los gallos y pájaros era la única melodía que retumbaba en el silencio sepulcral de un Colosó agobiado por la violencia de finales del siglo xx, ese sonido lo guarda en su memoria, era el que lo despedía de su pueblo natal. Se fue a Cartagena a visitar a su hermano Rafa. Luego de unos días viajó a Cúcuta, donde se quedó por un tiempo. En esa nueva ciudad trató de organizar un poco la vida que otros le habían desordenado. Cuando pudo salir a explorar la nueva urbe, buscó empleo, quiso entrar a la universidad, en fin... "Simplemente fui un humilde soñador", manifiesta Javier. Recuerda que algunos lugares de Cúcuta se le parecían a Sincelejo, a Cartagena, pero después descubrió que no tenía con que más comparar... solo era un pueblerino introvertido y no un citadino extrovertido en su burbuja.

En 2001 y con la intención de buscar nuevos horizontes viajó al departamento de Antioquia. Se estableció en la ciudad de Medellín. Ingresó a estudiar Filosofía Pura en la Universidad Pontificia Bolivariana. Fue un tiempo lleno de experiencias y complejidades, pero siempre sostuvo la idea de seguir adelante. Los estudios universitarios los pagó con grandes sacrificios y mucho esfuerzo, trabajando mientras estudiaba, dos actividades poco amigables por lo que cada una demanda. En 2006 cambió de carrera y decidió estudiar licenciatura en Filosofía y Letras, carrera de la cual se graduó el 17 de julio de 2012. Soñaba con estudiar un postgrado. En el segundo semestre del 2014 inició una maestría en Filosofía en la misma universidad. Luego pudo decir con alegría y orgullo: "A partir del 26 de octubre de 2018 soy magíster". Fue otro ascenso académico alcanzado con esfuerzos y grandes sacrificios, como siempre lo ha hecho, como lo hacen los buenos maestros: "Pienso que todo ser humano debe pasar por alguna institución o entidad que le inculque y le enseñe a ser disciplinado, es necesario para el progreso y el desarrollo hasta de la misma persona. Particularmente, experimenté la disciplina que propone la iglesia con gran rigor".

Del tiempo de la universidad recuerda con cariño a los padres Ignacio Álvarez, Gustavo Muñoz y Osvaldo Rúa, y a otra cantidad de personas que le tendieron la mano, quizá en momentos bastante complejos: "Mi gratitud eterna".

Como todos los demás mortales que sonríen, sufren, triunfan, lloran, se enamoran y persiguen incansablemente la felicidad, logró conocer personas que lo acompañaron varios años, que fueron durante un tiempo sus amores. Tuvo tres novias y otros desamores. Con la primera duró seis años, con la segunda menos de un año y con la tercera, una mujer muy especial, María Alejandra, a quien conoció más de siete años atrás, se casó. A ella le agradece "todo su apoyo y compañía en todas las circunstancias". No tiene hijos. Vive la vida disfrutando lo que hace, incluso "disfruto lo que otros hacen, ese es quizá el secreto de saber vivir bien".

En 2010 empezó a trabajar en educación en un pequeño colegio privado del suroccidente de la ciudad: "Fue empleo y práctica profesional a la vez". A partir de ahí, empezó a recorrer la amplia geografía de Medellín y el Valle de Aburrá como profesor en diferentes colegios públicos y privados. Experimentó toda la pluralidad que encierra el entorno educativo, incluyendo sus idiosincrasias, estratos socioeconómicos y la diversidad de estudiantes y profesores. En la educación superior, como catedrático, ha tenido la magnífica oportunidad de impartir clases en las universidades Pontificia Bolivariana y Eafit.

Piensa que trabajar en educación es "tener una experiencia parecida a subir en la montaña rusa, donde jamás estamos completamente listos, pulidos, acabados o preparados, solo estamos dispuestos. Lo mismo, creo, sucede con la experiencia educativa, existe todo tipo de emociones, experiencias, motivaciones y expectativas, tristezas, alegrías, triunfos, derrotas; en suma, un dualismo que se debe equilibrar. En palabras de Heráclito, debe existir un equilibrio de los contrarios o también dialéctica de los contrarios en el campo de la pedagogía".

Todas estas experiencias son enriquecedoras y deben llevar al maestro siempre a estar dispuesto a escuchar, atento a su labor, aunque se sienta preparado, puesto que el aula de clases es un lugar incierto debido a la diversidad e idiosincrasia que recoge. En consecuencia, el maestro debe ser la luz en la oscuridad para algunos de sus aprendices, el guía para quien no tenga el rumbo claro, la

compañía para la soledad de otros, la voz de aliento para quien se siente desfallecer, la esperanza para quienes han perdido las ilusiones y el ilustrado que se atreve a decirle a los estudiantes *sapere aude.*

Teniendo en cuenta la humilde historia del profesor Javier, una consideración final es que el maestro debe ser una persona que cautive y envuelva a las nuevas generaciones de estudiantes, los cuales se encuentran rodeados de una gran cantidad de distractores. Esa es quizá la tarea más grande de los profesionales de la educación del siglo XXI. Impartir una clase para niños, niñas, jóvenes, adolescentes e incluso adultos es una pujante labor, pues no solo debe prepararse lo mejor que se pueda, sino que es necesario contar con la mayor disposición y mejor actitud para enfrentar la dinámica que cobija el aula de clases, porque jamás se sabe qué puede acontecer en la insondable conciencia de los mortales que están al frente como actores de la educación. "Creo que la clave para ser un buen maestro está en escuchar mucho y hablar lo necesario para que se comprenda lo que se esté tratando. Las nuevas formas de ciudadanías tienen lecturas y propuestas interesantes para comprender la realidad social que nos rodea, algunas veces es necesario darles un viraje a las cosmovisiones en que subyacen y crecen dichas ideas, esa es otra tarea de un buen maestro".

Por consiguiente, un maestro jamás puede enseñar a odiar; al contrario, tiene como gran tarea enseñar, ilustrar, dar a conocer la historia, el país, la política, lo que afecte al ciudadano desde una postura neutral; es decisión del estudiante, del ciudadano como actor político, tomar tan visceral decisión: odiar o amar. No sobra decir que todo buen maestro debe contar con una excelente formación profesional. La tarea más sublime de todo maestro no debe ser alcanzar la sabiduría, sino la prudencia: "Si eres prudente, serás un verdadero sabio, como se reza en la novena de aguinaldos".

Es importante resaltar la noble y justa actividad de los que se dedican a mover el universo de la educación, profesor, docente y maestro son títulos que se otorgan a quienes en el aula realizan la faena de revolucionar las mentes de los mortales. El escritor colombiano William Ospina hace una reflexión interesante sobre el papel del profesor y del maestro: "Ser profesor es trasmitir a 20 o 30 personas un mismo mensaje, ser maestro es comprender que cada una lo recibe

desde una sensibilidad distinta, desde una inclinación particular, y por ello exige una relación singular. En esa medida puede ser afortunado el que cuenta con un maestro personal, como Alejandro con Aristóteles, o Diógenes con Antístenes, de modo que el discípulo termine siendo la principal lección del maestro".[2]

Insistiendo fervientemente en la labor del maestro y siguiendo con las ideas de Ospina, "el arte del maestro está en descubrir los dones, revelar los talentos, alentar las vocaciones, orientar las búsquedas, estimular la curiosidad, cultivar la destreza, hacer visible la tradición, alimentar la memoria, descubrir espacios para la aplicación de las fuerzas, los talentos y los inventos".[3]

En definitiva, los maestros deben nutrir la mente, estimular los pensamientos, alimentar la inteligencia, revolucionar la educación. En conclusión, nunca se sabe hasta dónde puede llegar la influencia de un buen maestro.

Bibliografía

García Márquez, Gabriel. "El cataclismo de Damocles". *El País*, 8 de agosto de 1986.

Ospina, William. "Elogio del maestro en tiempos difíciles". *El Espectador*, 17 de septiembre de 1996. https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/william-ospina/elogio-del-maestro-en-tiempos-dificiles-1-column-655390/

2. William Ospina, "Elogio del maestro en tiempos difíciles", *El Espectador*, 17 de septiembre de 1996, https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/william-ospina/elogio-del-maestro-en-tiempos-dificiles-1-column-655390/

3. Ospina, "Elogio del maestro".

David Patiño Cano[1]: Mi abuelo fue el mejor profesor que tuve

El profesor David nació un 25 de octubre de 1989 en la ciudad de Medellín (Antioquia). Su infancia y adolescencia transcurrieron entre San Antonio de Prado y Manrique, debido a que en el municipio residía y frecuentaba el barrio asiduamente con el fin de visitar a sus abuelos, especialmente a su abuelo materno, quien fue su principal referente y al que considera como el mejor maestro que tuvo, uno de esos tantos que no tienen altos estudios o títulos, pero que enseñan a base de amor y experiencia, que arrastran con el ejemplo y de quien aprendió lo que para él es los más complicado, las bases académicas.

Así pues, su abuelo fue su gran referente, pues no solo le enseñó a leer, escribir, sumar, restar, multiplicar y dividir, sino que también le dio lecciones de vida solo posibles de enseñar a través de la experiencia, el amor, la entrega y la disciplina de alguien que educa para la vida. Su abuelo le daba paseos por el centro de la ciudad, con el fin de orientarlo y darle otro tipo de enseñanzas valiosas que le ayudaron a formarse de una manera más holística, y contribuyeron a que llegara a ser la persona que es hoy.

En esas largas caminatas, su abuelo le daba consejos para que fuera una buena persona, para que no cogiera ningún tipo de vicio, le ayudaba a orientarse

1. Institución Educativa San José Obrero.

espacialmente, le mostró la historia de la ciudad, la pobreza y desigualdad que abundaban en cada una de las calles. Aunque sus enseñanzas estaban cargadas de sabiduría, su mayor aprendizaje lo obtuvo en las áreas personal y emocional. A muy temprana edad comprendió que todo en la vida se logra con esfuerzo, dedicación y persistencia, que para ser una persona exitosa no necesitaba mucho dinero, pero sí mucha integridad y generosidad. Fue así como desarrolló la empatía y ganas de ayudar a quien más lo necesita en todo momento, valores por los que se le reconoce hoy y por los cuales se le distingue no solo como persona, sino también como profesor.

A sus maestros de primaria los recuerda con mucho afecto, pero considera que las cosas importantes de esta etapa educativa las aprendió de su abuelo. Posteriormente, realizó sus estudios de bachillerato y fue allí donde conoció a tres de los maestros que lo marcaron profundamente. El primero fue el profesor de Ciencias Naturales cuando estaba en su segundo año de básica secundaria. Él, por medio de sus acciones y de la frase "lo que no se aprende con amor se aprende con dolor", le enseñó la perseverancia y que si quería algo en la vida debía ser disciplinado y esforzarse mucho para lograrlo. Los otros dos los conoció cuando estaba culminando su último grado. Uno era el docente de Sociales, el otro el de Lenguaje, ambos muy parecidos desde sus metodologías. De ellos aprendió a ser muy creativo y a motivar por medio de la palabra, a despertar la imaginación, el gusto por la lectura y las ganas de aprender en todo momento. Hoy en día pone en práctica estos aprendizajes, pues los trabaja en cada una de sus clases, le han servido de herramientas para incentivar a sus estudiantes, potenciar su sentido crítico y llevarlos a tener una mirada más amplia del mundo.

A tal punto lo marcaron esos docentes que, para continuar con su formación académica, ya en una etapa superior decidió presentar el examen de admisión para ingresar a la licenciatura en Español, pero lastimosamente no fue admitido. Posteriormente, decidió intentarlo de nuevo y esa vez no abrieron el programa, por lo cual decidió presentarse a Matemáticas y Física. Logró su objetivo y fue allí cuando empezó su verdadera reflexión de ser maestro.

El camino no fue fácil y más al inicio de la carrera, cuando las fuertes palabras de una profesora, los nuevos conocimientos, la poca socialización y el

hecho de encontrar pocos compañeros de estudio complicaron ese camino, a tal punto que en algún momento quiso desistir y dejar a un lado su formación. Pero, gracias a la perseverancia adquirida en años anteriores y al apoyo constante de su pareja (actualmente su esposa), lo siguió intentando, convirtió esas dificultades en oportunidades, demostró ser resiliente y salió fortalecido de dicha situación. De ahí que constantemente les diga a sus estudiantes que tienen que dar lo mejor de sí en todo momento y lucharla hasta el final. Que no hay nada imposible en la vida, solo hay personas incapaces.

Considera su vida como una lección para las personas que quieren alcanzar las metas de manera fácil y rápida, razón por la cual cada vez que se presenta la oportunidad les enseña a sus estudiantes que nada de lo que se consigue sin esfuerzo es perdurable, que las cosas que se alcanzan con lucha y superando los obstáculos que la vida presenta son las que más nos hacen crecer como personas. Y es quizá esta cualidad la más destacada en él como buen profesor, esa gran capacidad de brindar enseñanzas de vida, de escuchar a sus estudiantes y animarlos para que se enfrenten sin temor a las adversidades y confíen en sí mismos para alcanzar cualquier propósito que se hayan trazado.

Como docente, se ha desempeñado en pocas pero variadas instituciones, trabajando con población en situación de vulnerabilidad no solo económica y social, sino también con diferentes tipos de discapacidad, lo cual lo ha llevado a ser empático con las vivencias y penurias por las que pasan muchos estudiantes en las aulas de clase. Fueron estos espacios los que le enseñaron la importancia de conocer a los estudiantes, saber cuáles son sus contextos social y familiar, estar presto a escucharlos, respetarlos, apoyarlos en todo momento y saber que cada uno de ellos es un mundo maravilloso y diferente.

Todas estas experiencias, según el docente, han sido "hermosas y enriquecedoras", pero hay una que lo marcó de manera especial, la de trabajar en el Programa Todos Aprender (PTA). En este tuvo la oportunidad de conocer a una serie de docentes con grandes conocimientos que le ampliaron la visión que hasta el momento tenía sobre la educación. Considera esta etapa de trabajo fundamental para su desempeño profesional y no haber caído en un tipo de enseñanza tradicional, pues fueron esos maestros, todos de básica primaria,

los que le mostraron que la enseñanza debía ser lúdica y que se debían generar diversas estrategias de aprendizaje para llegarles a todos los estudiantes.

Actualmente, David es profesor de la Institución Educativa San José Obrero del corregimiento de San Antonio de Prado, donde aún continúa transmitiendo sus conocimientos en las asignaturas de Matemáticas y Física, específicamente en los grados superiores. Allí se destaca por su cercanía y buenas relaciones con estudiantes y compañeros, su sentido del humor, su buena energía, su paciencia al enseñar, su necesidad de hacer siempre lo correcto, la empatía, el respeto y muchas virtudes más, aprendidas en su gran mayoría de sus padres y abuelo, y por las cuales hoy en día los estudiantes lo destacan, lo tienen como ejemplo, como uno de los mejores docentes de la institución.

Segunda parte. Aproximaciones teóricas

Aproximaciones conceptuales de la enseñanza

Didier Fernando Gaviria Cortés[1]
Juan David Moreno López[2]

DOI: https://doi.org/10.17533/978-628-7592-65-0_1

A lo largo del siglo xx se produjeron una gran cantidad de investigaciones empíricas en el campo de la enseñanza, acerca de múltiples y diversos factores que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje y las relaciones que se presentan entre cada uno de estos elementos.[3] En torno al tema, Gloria Pérez anota: "La vida en el aula, y los procesos de enseñanza que tienen lugar dentro de ella, pueden caracterizarse como un complejo conjunto de variables estables y/o accidentales, que interactúan".[4] Los trabajos llevados a cabo sobre la enseñanza tenían la limitación de no recoger todos los procesos, actividades y acontecimientos que tienen lugar de forma simultánea en el aula de clase.

1. *Instituto de Educación Física y Deporte, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, profesor titular, correo: didier.gaviria@udea.edu.co*

2. *Institución Educativa San José Obrero, Secretaría de Educación de Medellín, profesor titular, correo: juan.moreno@iesanjoseobrero.edu.co*

3. Gloria Pérez, *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, 5.ª ed. (Madrid: Editorial La Muralla, 2008).

4. Pérez, *Investigación cualitativa*, 95.

Las primeras investigaciones realizadas en torno a la educación se centraron en determinar el perfil del profesor ideal y estaban fundamentadas en que los aprendizajes del alumnado estaban sujetos a la personalidad del profesor. En este sentido, se estudiaron categorías en la personalidad del profesor como actitudes, intereses, aptitudes intelectuales, formación profesional, edad y antecedentes socioeconómicos, a través de metodologías de recolección de información que priorizaban especialistas en el área, administradores escolares y alumnado. Estos aspectos de la investigación permitían comprender y resumir el perfil ideal de un buen profesor.[5]

Luego la investigación se trasladó al método de enseñanza que el profesorado usaba en el desarrollo de sus clases. Se realizaron en las clases comparaciones entre diferentes métodos, con la intención de encontrar relación con los aprendizajes del alumnado. En este sentido, muchos estudios fracasaron, ya que la función del profesorado no siempre se desarrollaba conforme a su propia personalidad o los objetivos no concordaban con el método socializado por el profesorado.[6] Estas formas de investigar la enseñanza tuvieron pocos efectos en la práctica educativa, por la forma de buscar indicadores fiables que determinaran cuál era la enseñanza de calidad, lo que llevó a resultados poco significativos, preguntas inapropiadas y técnicas poco útiles y con escasa aplicabilidad.[7] Aun así, la investigación educativa continuó su desarrollo nutrida de las más diversas corrientes de pensamiento, presentándose en este panorama una amplia red de temas a investigar que van desde la pregunta por mejores procesos didácticos, hasta la vinculación de todos los actores educativos.[8]

5. José Henrique dos Santos, "Processos mediadores do professor e do aluno: Uma abordagem quali--quantitativa do pensamento do professor, da interacção pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de educação física" (Tesis de doctorado, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2004), https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/1829; Ángel Pérez, "Enseñanza para la comprensión", en *Comprender y transformar la enseñanza*, eds. José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez (Madrid: Morata, 1992), 78-136; Daryl Siedentop, *Aprender a enseñar la Educación Física* (Barcelona: Inde Publicaciones, 2008).

6. Siedentop, *Aprender a enseñar.*

7. Siedentop, *Aprender a enseñar*; Jurjo Torres Santomé, "La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas", en *La vida en las aulas*, ed. Philip Jackson (Madrid: Morata, 2010), 11-26.

8. Jere Brophy, *Motivating Students To Learn*, 2.ª ed. (New Jersey: Lawrence Eribaum Associates, 2004); Linda Darling-Hammond, "Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence", *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 8, no. 1 (2000), https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000; Linda Darling-Hammond, *El derecho de aprender. Buenas escuelas para todos* (Barcelona: Ariel, 2001); Noel

Aunque existen múltiples definiciones de la enseñanza y se ha clasificado de diversas maneras, a continuación se hará una reflexión acerca de algunos conceptos sobre esta. Para la Real Academia Española (RAE), la enseñanza es un "conjunto de conocimientos, principios e ideas que se enseñan a alguien".[9] Si la enseñanza es el acto de enseñar, y enseñar se define como "instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos" y "dar advertencia, ejemplo o escarmiento que sirva de experiencia y guía para obrar en lo sucesivo",[10] estas definiciones que ofrece el *Diccionario de la lengua española* no son lo suficientemente amplias para la comprensión del concepto.

En el *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*,[11] el vocablo enseñanza aparece en una lista de términos por definir en conjunto con el aprendizaje, y constituye un elemento fundamental al definir otros conceptos pedagógicos como aprendizaje, acto educativo, estudiante, aula, didáctica, docente, educación, evaluación, entre otros. En este planteamiento se destacan tres elementos constitutivos implícitos en el vocablo enseñanza: una persona que tiene un conocimiento o saber, otra persona que no posee dicho saber ni el conocimiento-saber, y el contenido objeto de la enseñanza. Y, de manera general, se postula que la enseñanza es siempre una intervención que instaura una mediación entre la persona que aprende y el contenido que debe aprender, en un acto de compartir conocimiento.

Por su parte, el *Diccionario Pedagógico*[12] define la enseñanza como un proceso que se da de manera intencional, sistemática y metódica, en el cual el profesor requiere de un conjunto de actividades y procedimientos específicos que

Entwistle, *La comprensión del aprendizaje en el aula* (Barcelona: Paidós, 1988); Gary Fenstermacher y Jonas Soltis, *Enfoques de la enseñanza* (Madrid: Amorrortu, 1999); Michael Fullan y Andy Hargreaves, *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar* (Buenos Aires: Amorrortu, 2006); Robert Klassen et al., "Explorando la validez de una escala de autoeficacia docente en cinco países", *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 34, no. 1 (2009): 67-76, https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001

9. *Diccionario de la lengua española*, s. v. "Enseñanza", acceso 17 de octubre de 2021, https://dle.rae.es/ense%C3%B1anza?m=form

10. *Diccionario de la lengua española*, s. v. "Enseñar", acceso 17 de octubre de 2021, https://dle.rae.es/ense%C3%B1ar?m=form

11. *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*, s. v. "Enseñanza y aprendizaje", acceso 29 de marzo de 2021, https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=59&w=enseñanza

12. *Diccionario Pedagógico*, s. v. "Enseñanza", acceso 29 de marzo de 2021, https://glosarios.servidor-alicante.com/pedagogia/ensenyanza

le han de servir para impulsar, promover, orientar y favorecer la configuración y desarrollo de las diferentes capacidades físicas, psicológicas y morales de los estudiantes en un contexto determinado.

Lo anterior sirve para determinar que el concepto de *enseñanza* ha constituido un tópico de estudio de diversos autores.[13] A continuación, se presentan algunos aportes conceptuales que han servido de base para la consolidación de un concepto de *enseñanza* que responda a la actualidad educativa y que constituya la orientación teórica del concepto adoptado en esta investigación. León Tolstoi fue quien hizo un primer intento por definir el término. El autor ruso manifestó que "hay muchas palabras que no tienen una definición precisa, que se sustituyen unas por otras, pero que son indispensables para la transmisión de las ideas; tales son las palabras: educación, instrucción e incluso enseñanza".[14] Este planteamiento deja en evidencia la ausencia de un consenso respecto a la conceptualización de la enseñanza, develando que para este autor dicho término se limita a la simple transmisión del conocimiento, resaltando la idea de que el docente es portador de saberes y el estudiante quien los recibe.

Años más tarde, John Dewey[15] afirmaba que uno de los objetivos primordiales de la enseñanza era el de poner los intereses y necesidades de los estudiantes en el centro del acto de educar. Pese a que el momento histórico estaba condicionado por una pedagogía conductista y tradicional, Dewey concebía al estudiante como un sujeto activo en el proceso de enseñanza, más que un receptor de saberes acumulados por los profesores. Este planteamiento muestra un avance significativo al dejar de lado la idea de un estudiante que solo recibe saberes y los adopta mecánicamente, pues ahora el alumno se asume como la base de la educación.

13. Fenstermacher y Soltis, *Enfoques de la enseñanza*; Pérez, "Enseñanza para la comprensión"; Francesc Imbernón, *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario* (Barcelona: Octaedro, 2014); Philip Jackson, *La vida en las aulas* (Madrid: Morata, 1998); Philip Jackson, *Enseñanzas implícitas* (Madrid: Amorrortu, 1999); Philip Jackson, *Práctica de la enseñanza* (Madrid: Amorrortu, 2012); Max Van Manen, *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (Barcelona: Paidós, 1999).

14. Tolstoi citado en V. Gmurman y F. Korolev, *Fundamentos generales de la pedagogía* (La Habana: Pueblo y Educación, 1978), 211.

15. John Dewey, "La escuela y el progreso social", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Vol. XXXIX, no. 662 (1915): 129-34, primera edición: 1899, https://www.unav.es/gep/Dewey/EscuelaProgresoSocialBILE.html

Gary Fenstermacher[16] postuló que en el proceso de enseñanza se elaboran actividades y labores de aprendizaje que los alumnos deben realizar. Este planteamiento posiciona al docente como el ejecutor del proceso de enseñanza, en tanto que es él quien planea y propone las tareas de aprendizaje que se deben realizar para que haya una apropiación del saber. Este enunciado parte de la idea de un sujeto que tiene un conocimiento y lo pone en acto, para que sea aprendido por los estudiantes.

Este postulado evidencia que, a lo largo de los años, la enseñanza fue concebida como el simple hecho de transmitir conocimientos o un saber específico. Se entendía como la tarea de conducir a otros hacia la adquisición de unos conocimientos que no poseían antes, adquirir unas posturas que no adoptaban o avivar creencias en algo en lo que descreían.[17] Se pensaba que enseñar consistía en que el docente permanecía frente a sus estudiantes y les brindaba un contenido que no conocían. De esta forma, el aprendizaje estaba implícito en su oratoria y el alumnado debía captar dicho contenido.

Por su parte, Ralph Tyler[18] determinó que la enseñanza representa unas básicas formas en la adquisición de los propósitos del aprendizaje determinado, generando experiencias adecuadas que tienen efectos acumulativos evaluables. A partir de este planteamiento, cobra sentido la idea de promover experiencias en los estudiantes; no obstante, este intento por desarrollar el término logra un mayor avance en la teoría de David Ausubel,[19] quien establece que la enseñanza que se basa en el descubrimiento propio que hace el estudiante conlleva un aprendizaje significativo cuando se incorpora a estructuras de conocimiento que el sujeto posee, y adquiere significancia en función de los conocimientos anteriores. En este sentido, la enseñanza se asume como el puente entre los saberes previos del sujeto y las ideas nuevas, las cuales posibilitan la apropiación

16. Gary Fenstermacher, "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en *Enfoques, teorías y métodos*, vol. I de *La investigación de la enseñanza*, dir. Merlin Wittrock (Barcelona: Paidós Ibérica, 1997), 150-76.

17. David Hansen, *Llamados a enseñar* (Barcelona: Idea Books S. A., 2001).

18. Ralph Tyler, *Principios básicos del currículo* (Buenos Aires: Editorial Troquel, 1973).

19. David Ausubel, *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva* (Barcelona: Paidós, 2002).

de aprendizajes duraderos construidos por sí mismos, es decir, a partir de experiencias que promueven la elaboración de nuevos saberes.

Años más tarde, Lawrence Stenhouse propone la enseñanza reflexiva como un compromiso de situar sistemáticamente en cuestión "la enseñanza impartida por uno mismo, como base de desarrollo; el compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar; y el interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades".[20] Este planteamiento sobre la enseñanza como producto de la reflexión del docente ha cobrado relevancia con el transcurrir de los años, en tanto que los estudiantes del siglo XXI son producto de la generación del conocimiento y ya no se conforman con los saberes que el docente propone abordar, sino que poseen un saber acumulado desde el nacimiento, producto de sus interacciones con diversidad de información que consolidan a partir de los procesos educativos. Este proceso llevado a cabo por los estudiantes debe llevar al docente a constituirse en un investigador de sus propias prácticas.

De más reciente aparición es la definición de enseñanza planteada por José Gimeno Sacristán. El autor planteó que es como "una secuencia ordenada de tramos de actividad con un cierto sentido, segmentos en los que puede apreciarse un entramado jerárquico de actividades, incluidas unas en otras, que contribuyen a dar sentido unitario a la acción".[21] Se entiende entonces la enseñanza como esa práctica estructurada en la cual se le da sentido a la acción del docente. Por lo tanto, al hablar de enseñanza es imprescindible tener en cuenta las acciones que lleva a cabo el docente no solo dentro, sino fuera del aula, antes y después de su encuentro con los estudiantes.

Otra definición es la que hizo Sergio Tobón, la cual se ajusta a las particularidades de esta investigación. Tobón asevera que "El énfasis de la enseñanza está en la regulación que el docente realiza con el fin de formar determinadas competencias en sus estudiantes y, al mismo tiempo, construir y afianzar sus

20. Lawrence Stenhouse, *La investigación como base de la enseñanza* (Madrid: Morata, 1998), 197.

21. José Gimeno Sacristán, *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Madrid: Morata, 1991), 248.

propias competencias, teniendo como guía la formación humana integral y el entretejido del saber mediante la reflexión sobre su proceder".[22]

Esta definición de Tobón permite identificar una doble función de la enseñanza, y es la transformación de quien enseña y quien aprende. Desde esta perspectiva, la enseñanza no se reduce al acto de impartir conocimientos; al contrario, se refiere a un proceso en el cual docente y estudiantes intercambian saberes y van descubriendo nuevas oportunidades de aprendizaje. En consecuencia, la enseñanza no es una tarea exclusiva del docente, así como el aprendizaje no lo es del estudiante; ambos procesos pueden ser desarrollados por ambos actores en diferentes situaciones dentro o fuera del aula.

Siguiendo esta línea argumentativa, el docente ya no es considerado el único portador del saber y el aula deja de ser el único ambiente en el cual se concreta el aprendizaje. Al interior del concepto de *enseñanza* cada vivencia de los sujetos constituye una oportunidad de aprendizaje. Se aprende, entonces, a partir de las vivencias en familia, en el barrio, los clubes, etc., el conocimiento se va acumulando gracias a las diferentes experiencias a lo largo de la vida[23] y "su construcción está sujeta a la influencia de transformaciones sociales más amplias".[24] En este sentido, la enseñanza no se circunscribe de manera exclusiva al espacio y a la intervención escolar, los escenarios de aprendizaje se trasladan a la vida cotidiana de los sujetos y a los contextos en los cuales viven.

Pese a que este planteamiento determina la enseñanza y el aprendizaje como procesos que pueden ser desarrollados en cualquier contexto, es preciso hacer referencia a su connotación como proceso que orienta la labor del docente en su ámbito de trabajo: el aula de clase. Desde esta perspectiva, el docente deja de ser la piedra angular del proceso educativo cuyo objetivo fundamental era transferir un cúmulo de saberes a sus estudiantes, los cuales debían ser aprendidos, generalmente, a partir de métodos de adiestramiento. Al contrario, los métodos

22. Sergio Tobón, *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (Bogotá: Ecoe Ediciones, 2013), 285.

23. Jackson, *Práctica de la enseñanza*.

24. Estela Cols, "Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo", en *El saber didáctico*, ed. A. De Camilloni et al. (Madrid: Paidós, 2007), 71.

que se privilegian en la actualidad involucran al estudiante como constructor de saberes y la enseñanza necesariamente depende de sus intereses, necesidades y particularidades. Se reafirma la idea de que, con el pasar del tiempo, el concepto de *enseñanza* se ha ido resignificando, así como el rol del docente en el proceso. Así lo plantea Lee Shulman: "Esta actividad comprende el desempeño observable de la diversidad de actos de enseñanza. Incluye muchos de los aspectos más esenciales de la didáctica: la organización y el manejo de la clase; la presentación de explicaciones claras y descripciones vívidas; la asignación y la revisión de trabajos; y la interacción eficaz con los estudiantes por medio de preguntas y sondeos, respuestas y reacciones, elogios y críticas. Por tanto, abarca sin duda el manejo, la explicación, el debate, lo mismo que todas las características observables de una instrucción efectiva directa y heurística".[25]

En este sentido, se replantea el rol del docente y se integran nuevos elementos que permiten conceptualizar la enseñanza desde una perspectiva más integradora, a partir de la cual tanto el docente como el estudiante intervienen de manera responsable en el proceso de enseñanza. Diversos autores se han propuesto la tarea de investigar acerca de la enseñanza en el contexto escolar, teniendo en cuenta aspectos que anteriormente se pasaban por alto y que han ayudado a la resignificación de este concepto.

Si la enseñanza se relaciona con los actos que se llevan a cabo en el contexto escolar para promover el aprendizaje, la planeación se constituye en un proceso fundamental de la enseñanza y deviene en unos aprendizajes que no son producto del azar, lo cual implica una serie de acciones previas por parte del docente, es decir, acciones intencionadas a partir de la planificación.

Sumado al valor de la planeación, ha de tenerse en cuenta el propósito de la enseñanza, de ahí que cobre valor en este punto el planteamiento de Pérez cuando dice que la enseñanza puede "[...] considerarse como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los estudiantes/as, provocando el contraste de sus adquisiciones

25. Lee Shulman, "Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 9, no. 2 (2005): 23, https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19743/19229

más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas, y también estimulando su experimentación en la realidad".[26]

En este sentido, no solo es importante que el estudiante aprenda, sino cómo los saberes que adquiere van transformando su manera de pensar y apropiarse del mundo. El concepto de *enseñanza* se va alejando de esa idea de exclusividad del docente y va evolucionando hacia una noción más práctica, en la que los saberes aprendidos por los estudiantes son puestos a prueba en los diferentes contextos de la vida cotidiana. Al respecto, Silvia López de Maturana afirma que "La enseñanza escolar es un proceso intencional, específico y complejo que necesita del sentido común y de habilidades específicas para saber qué, cómo, dónde y para qué hacerlo. Es un proceso complementario de certezas e incertidumbres que se desarrolla en tiempos y espacios determinados y en contextos socioculturales en constante cambio".[27]

Se plantea la idea de la enseñanza como un proceso tendente a promover el desarrollo del estudiante y al despliegue de sus potencialidades para enriquecer el entendimiento y el discernimiento desde su acción y participación en el proceso. Esta perspectiva propone la idea de un estudiante como sujeto activo, opuesto al sujeto de adoctrinamiento que prevalecía en las tendencias pedagógicas anteriores, y presupone un perfil de docente que se interesa por profesionalizarse, que está en permanente actualización de su conocimiento y que considera las condiciones contextuales y del entorno que rodean al sujeto, para poder llevar a cabo la enseñanza de la mejor manera posible.

Por su parte, Shulman plantea la enseñanza como el proceso mediante el cual el docente "procede a través de una serie de actividades durante las cuales a los estudiantes se les ofrecen oportunidades para aprender".[28] Este postulado deja entrever el proceso racional, intencional, planificado y efectivo que contiene la enseñanza actual, que va más allá de la suma de comportamientos y prác-

26. Pérez, "Enseñanza para la comprensión", 81.

27. Silvia López de Maturana, *Los buenos profesores. Profesores comprometidos con un proyecto educativo* (La Serena: Editorial Universidad de La Serena, 2009), 68.

28. Shulman, "Conocimiento y enseñanza", 9.

ticas docentes aisladas. Pérez argumenta que "el profesor/a aprende al enseñar y enseña porque aprende [...] y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia *comprensión*".[29] Siendo un proceso intencionado y planificado, debe verse reflejado en el actuar de los profesores al enseñar y en el de los estudiantes al apropiarse de los aprendizajes. De esta manera, "La enseñanza supone el intercambio de ideas. La idea es captada, sondeada y comprendida por un docente que, luego, tiene que darle vueltas en la cabeza para advertir sus diversas facetas. Después la idea es moldeada o adaptada hasta que puede ser captada a su vez por los estudiantes, acto este último que, sin embargo, no es pasivo. Así como la comprensión por parte del docente requiere una interacción enérgica con las ideas, se espera que los estudiantes también entren en contacto activo con las ideas".[30]

Ahora bien, se puede establecer que la enseñanza es un proceso que se inicia desde el momento en que el docente piensa y planea qué conocimientos deben ser compartidos y aplicados en un ambiente especifico de aprendizaje con unos estudiantes, quienes, se supone, no los tienen de una manera tan estructurada. Cuando ya tiene claro el saber que compartirá, debe seguir un proceso racional e indagar sobre cuál es la mejor manera de hacerse entender, para lo cual tendrá en cuenta las fortalezas, debilidades, contexto, ritmos de aprendizaje y demás elementos del proceso educativo que hacen parte fundamental de la enseñanza. Esta práctica de preparación, previa a la actuación pedagógica, le permite al docente una congruencia entre el pensamiento y la acción, lo que ayudará a que los estudiantes obtengan un aprendizaje más significativo. A propósito, Nuria Giné y Artur Parcerisa plantean: "El interés de analizar la práctica desde una perspectiva de secuencia formativa permite ser sistemáticos y rigurosos en el análisis de una realidad tan compleja como es el proceso de enseñanza. Planificar y analizar la práctica vista como una secuencia formativa facilita el

29. Ángel Pérez, "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", en *Comprender y transformar la enseñanza*, eds. José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez (Madrid: Morata, 1992), 429 (énfasis añadido).

30. Shulman, "Conocimiento y enseñanza", 18.

conocimiento profesional sobre la propia práctica y permite diseñar modificaciones realistas para mejorarla".[31]

En este sentido, la enseñanza constituye un acto complejo por el cual el docente debe recurrir a las fuentes teóricas para cumplir con su tarea pedagógica. Isabel Solé y César Coll afirman que "los profesores, como cualquier profesional cuyo desempeño deba contar con la reflexión sobre lo que se hace y por qué se hace, necesitan recurrir a determinados referentes que guíen, fundamenten y justifiquen su actuación".[32] Este planteamiento valida la importancia de la actualización y el perfeccionamiento del saber pedagógico, como fundamento para la puesta en acto de una enseñanza que sea significativa para los estudiantes y el docente.

Cabe mencionar que la labor docente no está restringida solo a la enseñanza. Al contrario, su tarea es nutrir esa tarea de la enseñanza renovando su quehacer en consonancia con los desarrollos en materia educativa, salirse de los estereotipos y paradigmas convencionales, y generar nuevas oportunidades de aprendizaje desde su campo de acción. De ahí la importancia de promover experiencias significativas en los procesos educativos que desarrolla con sus estudiantes.

Sumado a lo anterior, en ese propósito de originar experiencias significativas el docente asume un rol de facilitador del aprendizaje, para lo cual propone una situación relevante y, a partir de esta, el estudiante construye su saber. En consecuencia, los estudiantes se comprometen con su aprendizaje y toman la iniciativa en la búsqueda del saber. Desde esta perspectiva, la labor del docente parte de una planeación "intencionada y flexible para mediar y proponer acciones que favorezcan su desarrollo y aprendizaje. Piensen otras formas de proyectar, construir y proponer escenarios y experiencias que respondan al interés de los estudiantes".[33] En consecuencia, es importante que el maestro gene-

31. Nuria Giné y Artur Parcerisa, coords, *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación* (Barcelona: Editorial Graó, 2003), 23.

32. Isabel Solé y César Coll, "Los profesores y la concepción constructivista", en *El constructivismo en el aula*, comps. César Coll et al. (Barcelona: Editorial Graó, 2011), 9.

33. Ministerio de Educación Nacional de Colombia, *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar* (Bogotá: Mineducación, 2017), 23, https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf

re contextos de aprendizaje que posibiliten al estudiante construir el saber en interacción con otros y a partir de situaciones significativas.

Generalizando, para que una enseñanza sea trascendente y significativa debe partir tanto del interés y disposición del estudiante, como de cuánto aliente el docente a este, en una motivación constante a la mejora de su proceso de formación.[34] El proceso de enseñanza se desarrolla en plenitud cuando, además de las formas, se tiene en cuenta que el quehacer educativo debe superar aquella enseñanza magistral, basada en rigurosos esquemas didácticos, para acercarse a su verdadera misión: despertar y contribuir a la motivación del estudiante por el conocimiento.

Por lo anterior, la enseñanza es un proceso continuo de construcción a partir de la apropiación que profesores y estudiantes hacen en torno a su quehacer. Bajo la perspectiva del aprendizaje significativo de Ausubel,[35] se concibe la enseñanza como ese proceso en el que se le proporcionan al estudiante escenarios adecuados y útiles para la configuración y desarrollo de sus capacidades de construcción de significados a partir de las experiencias de aprendizajes, que lo llevarán a una mejor comprensión del mundo que lo rodea y una mejor interacción con este.

Bibliografía

Ausubel, David. *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós, 2002.

Brophy, Jere. *Motivating Students to Learn*. 2.ª ed. New Jersey: Lawrence Eribaum Associates, 2004.

Cols, Estela. "Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo". En *El saber didáctico.* Editado por A. De Camilloni et al., 71-124. Madrid: Paidós, 2007.

Darling-Hammond, Linda. "Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence". *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 8, no. 1 (2000). https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000

______. *El derecho de aprender. Buenas escuelas para todos.* Barcelona: Ariel, 2001.

34. Fenstermacher, "Tres aspectos de la filosofía".

35. Ausubel, *Adquisición y retención del conocimiento.*

Dewey, John. "La escuela y el progreso social". *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Vol. XXXIX, no. 662 (1915): 129-34. Primera edición: 1899. https://www.unav.es/gep/Dewey/EscuelaProgresoSocialBILE.html

Entwistle, Noel. *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós, 1988.

Fenstermacher, Gary. "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En *Enfoques, teorías y métodos.* Vol. I de *La investigación de la enseñanza.* Dirigido por Merlin Wittrock, 150-76. Barcelona: Paidós Ibérica, 1997.

Fenstermacher, Gary y Jonas Soltis. *Enfoques de la enseñanza*. Madrid: Amorrortu, 1999.

Fullan, Michael y Andy Hargreaves. *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar.* Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

Gimeno Sacristán, José. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 1991.

Giné, Nuria y Artur Parcerisa, coords. *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Editorial Graó, 2003.

Gmurman, V. y F. Korolev. *Fundamentos generales de la pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación, 1978.

Hansen, David. *Llamados a enseñar*. Barcelona: Idea Books S. A., 2001.

Imbernón, Francesc. *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro, 2014.

Jackson, Philip. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, 1998.

______. *Enseñanzas implícitas*. Madrid: Amorrortu, 1999.

______. *Práctica de la enseñanza*. Madrid: Amorrortu, 2012.

Klassen, Robert, Mimi Bong, Ellen Usher, Wan Har Chong, Vivien Huan, Isabella YF Wong y Tasos Georgiou. "Explorando la validez de una escala de autoeficacia docente en cinco países". *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 34, no. 1 (2009): 67-76. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001

López de Maturana, Silvia. *Los buenos profesores. Profesores comprometidos con un proyecto educativo.* La Serena: Editorial Universidad de La Serena, 2009.

Manen, Max Van. *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós, 1999.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. Bogotá: Mineducación, 2017. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf

Pérez, Ángel. "Enseñanza para la comprensión". En *Comprender y transformar la enseñanza.* Editado por José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez, 78-136. Madrid: Morata, 1992.

_____. “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”. En *Comprender y transformar la enseñanza.* Editado por José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez, 398-441. Madrid: Morata, 1992.

Pérez, Gloria. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes.* 5.ª ed. Madrid: Editorial La Muralla, 2008.

Santos, José Henrique dos. “Processos mediadores do professor e do aluno: Uma abordagem quali-quantitativa do pensamento do professor, da interacção pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de educação física”. Tesis de doctorado, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2004. https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/1829

Shulman, Lee. “Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 9, no. 2 (2005): 1-30. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19743/19229

Siedentop, Daryl. *Aprender a enseñar la Educación Física.* Barcelona: Inde Publicaciones, 2008.

Solé, Isabel y César Coll. “Los profesores y la concepción constructivista”. En *El constructivismo en el aula.* Compilado por César Coll et al., 7-23. Barcelona: Editorial Graó, 2011.

Stenhouse, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1998.

Tobón, Sergio. *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación.* Bogotá: Ecoe Ediciones, 2013.

Torres Santomé, Jurjo. “La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas”. En *La vida en las aulas.* Editado por Philip Jackson, 11-26. Madrid: Morata, 2010.

Tyler, Ralph. *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1973.

La práctica da forma, estilo y sentido a la vida en el aula

Didier Fernando Gaviria Cortés[1]
Juan David Moreno López[2]

DOI: https://doi.org/10.17533/978-628-7592-65-0_2

Al realizar un acercamiento semántico a la palabra práctica, se descubre una polisemia de significados que confluyen en consideraciones del hacer, del conjugar, del desarrollar destrezas y habilidades en un contexto determinado, permeado por unas teorías y contextos socioculturales que trastocan el accionar pedagógico. Para dar sentido al término, es valioso recordar la definición del término dada por la Real Academia Española (RAE): "Ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme a sus reglas"; "Destreza adquirida con el ejercicio de la práctica"; "Uso continuado, costumbre o estilo de algo"; "Modo o método que particularmente observa alguien en sus operaciones".[3]

1. *Instituto de Educación Física y Deporte, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, profesor titular, correo: didier.gaviria@udea.edu.co*

2. *Institución Educativa San José Obrero, Secretaría de Educación de Medellín, profesor titular, correo: juan.moreno@iesanjoseobrero.edu.co*

3. *Diccionario de la lengua española*, s. v. "Práctica", acceso 17 de octubre de 2021, https://dle.rae.es/pr%C3%A1ctico#TtEMsxJ

En consonancia con lo anterior, puede interpretarse la práctica como aquellas destrezas, habilidades, formas y modos de poner en evidencia algo que se pretende mostrar. Es una acción, un "punto de fusión entre mente y cuerpo".[4] Es por medio de esta que el sujeto se pone en contacto con el mundo que lo rodea, desenvolviéndose eficientemente en un contexto determinado. En este sentido, si se quiere lograr una buena intervención pedagógica, es decir, una buena práctica, se deben implementar actividades innovadoras que promuevan el deleite y la satisfacción por el conocimiento, que involucren los saberes particulares que tienen los sujetos, permitiendo que adquieran un gusto particular por el saber. En este orden de ideas, lo que se espera de los profesores actuales en referencia a su praxis es que "Le encuentren valor a lo inesperado y a lo cotidiano, observen y escuchen permanentemente lo que dicen y hacen los estudiantes, para mediar y proponer acciones que favorezcan su desarrollo y aprendizaje, propongan ambientes y experiencias que respondan al interés de los estudiantes, que tengan en cuenta las particularidades del contexto y sean integradoras. Así mismo, se construyan puentes entre los saberes y las prácticas de los docentes, de tal manera que fortalezcan sus experiencias en un marco curricular flexible, dinámico y participativo".[5]

La renovación del rol del profesor en la actualidad puede tener una respuesta asertiva en la práctica, mediante estrategias innovadoras alejadas de estereotipos rutinarios. No por una exigencia del sistema educativo, sino más bien bajo la premisa que afirma que el profesor de hoy debe "mediatizar con tacto las posibles influencias del mundo de manera que el niño se vea constantemente animado a asumir una mayor responsabilidad de su aprendizaje y desarrollo personal".[6] Así, el reto de los profesores es romper los paradigmas tradicionales y empezar a implementar propuestas novedosas de enseñanza, acordes con las exigencias de la sociedad actual. Ese es el propósito de la práctica del profesor.

4. Mariluz Restrepo y Rafael Campo, *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo* (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2002), 18.

5. Ministerio de Educación Nacional de Colombia, *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar* (Bogotá: Mineducación, 2017), 23, https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf

6. Max Van Manen, *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (Barcelona: Paidós, 1999), 93.

No obstante, la palabra práctica es usada con frecuencia en otros contextos y ámbitos, de allí que Mariluz Restrepo y Rafael Campo expresen: "[...] hablamos de 'alguien con mucha práctica' queriendo decir que es experimentado, versado, diestro en una cosa; o decimos que 'practica deporte' cuando lo ejerce continuamente; o que 'es necesario practicar más' porque se requiere ensayar, entrenar, repetir algo varias veces para perfeccionarlo; o nos referimos a que ciertas actividades, como la interpretación de instrumentos musicales, 'requieren mucha práctica'; o que ciertas otras, como la cocina, 'solo se aprenden con la práctica'".[7]

Esta denominación involucra la práctica como un acto de desempeñar una tarea cualquiera de manera recurrente. Pero, cuando se habla de práctica en el contexto educativo, se identifica con unos adjetivos que la determinan y caracterizan, encontrándose así diferentes clasificaciones como práctica docente, práctica pedagógica y práctica educativa. A continuación, se hablará de cada una de ellas.

El concepto de *práctica docente* hace referencia a una práctica social, históricamente determinada, que se desarrolla en contextos educativos institucionalizados, por lo que incide en las particularidades propias de las culturas y en los entornos en la que se circunscribe.[8] Por lo tanto, la práctica docente está relacionada con la teoría, de modo que dialogan en aspectos como las vivencias, experiencias y saberes que comparten el profesor y el alumno dentro y fuera del aula. "En la práctica se expresa el sentido de la vida, se narra nuestra existencia dándole sentido: en ella se despliega el querer, el saber, el poder".[9] Así que la práctica hace parte de la identidad del profesor, quien le proporciona elementos para reflexionar sobre su hacer para perfeccionarlo.

La práctica docente "involucra a sujetos e instituciones, da cuenta de historias, trayectorias, saberes y conocimientos, creencias, normas y valores, así

7. Restrepo y Campo, *La docencia como práctica*, 11-12.

8. Gloria Edelstein, "La enseñanza en la formación para la práctica", *Educación, Formación e Investigación*, Vol. 1, no. 1 (2015), https://isef27-sfe.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/10/LA-ENSE%C3%91ANZA-EN-LA-FORMACI%C3%93N-PARA-LA-PR%C3%81CTICA.pdf

9. Restrepo y Campo, *La docencia como práctica*, 40.

como de procesos de transmisión, reproducción, apropiación, de representación, apreciación, negociación, resistencia, entre otros".[10] Este planteamiento hace posible determinar que la práctica docente es el resultado de la confluencia de situaciones que se dan en la cotidianidad de la praxis, pero que constituyen la creación de acciones cargadas de experiencias significativas y saberes referentes a la educación.

Ahora bien, la *práctica educativa* comprende aquellos aspectos relacionados con la didáctica como orientadora de la enseñanza. Franco Frabboni[11] establece cinco aspectos básicos que componen esta práctica: el primero tiene que ver con la instrucción y la educación; el segundo es la planeación didáctica del proceso de enseñanza; el tercero son los procesos de enseñanza desarrollados a través de la pedagogía; el cuarto es la didáctica apoyada en el currículum y, por último, la relación didáctica-currículum. Estos aspectos permiten comprender que la enseñanza se relaciona con los cambios sociales y culturales, invitando a la reflexión y transformación de la práctica educativa de forma permanente.

No obstante, la práctica educativa se entiende como ese saber adquirido por el profesor en su proceso de formación profesional que se fundamenta en las teorías propias de la educación. Francesc Imbernón pone de manifiesto que los programas profesionales en educación se deberían proporcionar al profesor: "Una formación que fomente las destrezas de pensamiento, el desarrollo de los valores humanos, la ética, la cultura cívica, la moral, la diversidad, la justicia y la crítica. Una sólida preparación en la estructura sustantiva y sintáctica de las disciplinas que se van a enseñar en la práctica educativa y que proporcione una apertura a la investigación en estos campos del saber, cuando se desarrolle en la práctica educativa y en contextos específicos".[12]

La práctica educativa se consolida a partir de cuatro cuestiones claves: la formulación de objetivos, la identificación de experiencias en función de los

10. Edelstein, "La enseñanza en la formación", 5.

11. Franco Frabboni, *La educación*, tomo I de *El libro de la pedagogía y la didáctica* (Madrid: Editorial Popular, 2001).

12. Francesc Imbernón, "Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI", *Revista Qurriculum*, Vol. 33 (2020): 54, https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04

objetivos, la organización de actividades tendentes al cumplimiento de los objetivos y la definición de estrategias evaluativas para determinar hasta qué punto el estudiante ha alcanzado los objetivos. La práctica de los profesores vinculada a esta concepción hace énfasis en el perfeccionamiento de la acción educativa, mediante la reflexión en la acción.

Por su parte, la *práctica pedagógica* pone en escena el abanico de posibilidades que el profesor tiene para llevar a cabo su intervención en el aula o en el ambiente espacial seleccionado para desarrollar su praxis. En este sentido, la práctica pedagógica se refiere a las destrezas, habilidades, formas y modos de poner en evidencia algo que se pretende mostrar. Es una acción, un punto de fusión entre todo lo que es el profesor como persona.[13] Es por medio de esta que el profesor se pone en contacto con el mundo que lo rodea, desenvolviéndose eficientemente en un contexto determinado.

Al respecto, Imbernón plantea cinco grandes ejes de actuación de la práctica pedagógica: "1. La reflexión práctico-teórica sobre la propia práctica y la generación de conocimiento pedagógico; 2. El intercambio de experiencias entre iguales para posibilitar la actualización en todos los campos de intervención educativa; 3. La unión de la formación a un proyecto de trabajo, con incidencia en su praxis; 4. La formación como un agente crítico en las prácticas laborales y sociales, y 5. El desarrollo institucional mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica".[14]

Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica es el resultado de una serie de acciones que el profesor realiza en su cotidianidad y le permiten adquirir cierta destreza y habilidad en su quehacer pedagógico. Dicho de otro modo, la práctica pedagógica constituye "un saber hacer en el que deben sopesarse las posibilidades de ser asimilado como esquema teórico-práctico por el docente, teniendo en cuenta las condiciones para su realización".[15] Por lo tanto, en este contexto el empleo de la palabra práctica hace referencia a las múltiples formas,

13. Restrepo y Campo, *La docencia como práctica.*

14. Imbernón, "Desarrollo personal", 62.

15. José Gimeno Sacristán, *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Madrid: Morata, 1991), 299.

normas, significados y contextos dentro de los cuales están inmersos aquellos actos desarrollados por los profesores en su actuar pedagógico.

Además de accionar ese saber, la práctica pedagógica se constituye en la estrategia de mediación didáctica para la apropiación del saber pedagógico, "a través del cual se pone en evidencia la razón de ser del mismo docente, pues se trata de una cuestión de disposición humana que va más que de la replicabilidad de técnicas".[16] En ese sentido, la práctica pedagógica no debe entenderse solamente como simples técnicas para enseñar, sino como las intencionalidades del ejercicio docente que van de lo posible a las acciones concretas que se llevan a cabo en la enseñanza, y determinan el éxito de dicha práctica.

De ahí deriva que el profesor deba responder a un sinnúmero de actividades dentro de su práctica pedagógica, ofreciendo posibles soluciones a fin de resolver diversas problemáticas que pueden presentarse en su labor pedagógica cotidiana. En consecuencia, las acciones que lleve a cabo en su práctica y las formas en las que ejerza serán el punto de encuentro entre su pensamiento y la realidad. "Las prácticas como formas de hacer son múltiples, diversas, inagotables; ahí se despliega la creatividad humana, su expresión, su producción: el hacer-ser, la construcción como seres humanos. Las diferentes maneras de hacer no solo obedecen a determinaciones individuales, van formando repertorios colectivos que pueden reconocerse en los modos de utilizar el lenguaje, de administrar el espacio, de convivir [...] propios de cada cultura, y que, a la vez, van delimitando los modos particulares de actuar de los individuos".[17]

En este sentido, Silvia López de Maturana agrega que "la práctica es el conjunto de relaciones que genera el docente con sus estudiantes, que se ordenan armónicamente gracias a un patrón que se comparte intersubjetivamente".[18] Siendo esta la posición que ocupa la práctica del profesor en la experiencia escolar de los estudiantes, se entiende que la generación de experiencias

16. Diego Barragán, Audin Aloiso Gamboa y Jesús Ernesto Urbina, comps., *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas* (Bogotá: Ecoe Ediciones, 2012), 25.

17. Restrepo y Campo, *La docencia como práctica*, 34.

18. Silvia López de Maturana, *Los buenos profesores. Profesores comprometidos con un proyecto educativo* (La Serena: Editorial Universidad de La Serena, 2009), 49.

significativas implica la presencia y la intervención del profesor. De manera que no es su sola presencia lo que repercute en la experiencia educativa, influyen también la actitud del sujeto que accede al saber y las dinámicas del profesor, quien propicia este acercamiento y formaliza la experiencia de aprendizaje a la luz del universo conceptual que adquiere, a través de su formación y de las mismas prácticas de aula. Cabe aquí mencionar una idea de Platón para reforzar este planteamiento: "En las relaciones docente-alumno siempre se conjugarán acciones singulares y particulares que van dirigidas hacia lo 'bueno' y lo 'virtuoso' o adquisición de la virtud, y aquí es indispensable recordar el diálogo platónico Menón: ¿Podrás, Sócrates, decirme si la virtud puede enseñarse; o si no pudiendo enseñarse, se adquiere sólo con la práctica; o, en fin, si no dependiendo de la práctica, ni de la enseñanza, ¿se encuentra en el hombre naturalmente o de cualquiera otra manera?".[19]

Cualquier individuo puede ser virtuoso a través de diferentes ejercicios prácticos y acciones que se convierten en hábitos. Por ello el mismo Sócrates le responde a Menón lo siguiente: "Pues lo mismo sucede con las virtudes. Aunque haya muchas y de muchas especies, todas tienen una esencia común".[20] Por lo tanto, la virtud de un profesor se adquiere en la práctica, y se manifiesta en esos encuentros y desencuentros que se dan en la cotidianidad del aula o fuera de esta, pero que crean acciones cargadas de unos saberes e historias inmersas en una idiosincrasia que guían hechos surgidos en otros espacios y tiempos de la educación.

La tarea del profesor, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, física, emocional y afectiva. Es una tarea que requiere un gusto especial por querer bien no solo a los otros, sino al propio proceso que esta implica. "Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar".[21]

19. Platón, "Menon o de la virtud", en *Obras completas de Platón*, tomo 4 (Madrid: Medina y Navarro, 1871), 283, http://www.filosofia.org/cla/pla/azf04275.htm

20. Platón, "Menon o de la virtud", 286.

21. Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar* (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1994), 8.

Finalmente, la práctica, ya sea docente, educativa o pedagógica, no debe separarse de la teoría, puesto que ambas se retroalimentan y entrecruzan en las vivencias, experiencias y saberes que comparten el profesor y el estudiante dentro y fuera del aula, "En ella se expresa el sentido de la vida, se narra nuestra existencia dándole sentido".[22] En este contexto, la pedagogía cobra vida en las instituciones educativas cuando los profesores reflexionan sobre la práctica y, a partir de sus reflexiones, la adecúan a las necesidades contextuales.

Bibliografía

Barragán, Diego, Audin Aloiso Gamboa y Jesús Ernesto Urbina, comps. *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas*. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2012.

Edelstein, Gloria. "La enseñanza en la formación para la práctica". *Educación, Formación e Investigación*, Vol. 1, no. 1 (2015). https://isef27-sfe.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/10/LA-ENSE%C3%91ANZA-EN-LA-FORMACI%C3%93N-PARA-LA-PR%C3%81CTICA.pdf

Frabboni, Franco. *La educación.* Tomo I de *El libro de la pedagogía y la didáctica.* Madrid: Editorial Popular, 2001.

Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1994.

Gimeno Sacristán, José. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 1991.

Imbernón, Francesc. "Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI". *Revista Qurriculum*, Vol. 33 (2020): 49-67. https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04

López de Maturana, Silvia. *Los buenos profesores. Profesores comprometidos con un proyecto educativo.* La Serena: Editorial Universidad de La Serena, 2009.

Manen, Max Van. *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós, 1999.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. Bogotá: Mineducación, 2017. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf

Platón. "Menon o de la virtud". En *Obras completas de Platón.* Tomo 4, 275-345. Madrid: Medina y Navarro, 1871. http://www.filosofia.org/cla/pla/azf04275.htm

Restrepo, Mariluz y Rafael Campo. *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2002.

22. Restrepo y Campo, *La docencia como práctica*, 40.

Los buenos profesores

Didier Fernando Gaviria Cortés[1]
Juan David Moreno López[2]

DOI: https://doi.org/10.17533/978-628-7592-65-0_3

Habitualmente, se utilizan las palabras maestro, docente, profesor, educador o instructor para designar a aquella persona que se dedica a la tarea de la enseñanza. El *Diccionario de la lengua española* contiene algunas definiciones que ahora son pertinentes tener en cuenta. El término maestro, por ejemplo, designa a la "persona que enseña una ciencia, arte u oficio, o tiene título para hacerlo";[3] se define al docente como la "persona que enseña";[4] educador es aquella persona "que educa";[5] profesor es "la persona que ejerce o enseña una ciencia o arte"[6] e

1. *Instituto de Educación Física y Deporte, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, profesor titular, correo: didier.gaviria@udea.edu.co*

2. *Institución Educativa San José Obrero, Secretaría de Educación de Medellín, profesor titular, correo: juan.moreno@iesanjoseobrero.edu.co*

3. *Diccionario de la lengua española*, s. v. "Maestro", acceso 17 de octubre de 2021, https://dle.rae.es/maestro?m=form

4. *Diccionario de la lengua española*, s. v. "Docente", acceso 17 de octubre de 2021, https://dle.rae.es/docente?m=form

5. *Diccionario de la lengua española*, s. v. "Educador", acceso 17 de octubre de 2021, https://dle.rae.es/educador?m=form

6. *Diccionario de la lengua española*, s. v. "Profesor", acceso 17 de octubre de 2021, https://dle.rae.es/profesor?m=form

instructor es la persona “que instruye”.[7] El acercamiento a estas connotaciones posibilita establecer una base significativa que hace referencia a la persona que ejerce la enseñanza.

No obstante, en el contexto colombiano, el término más empleado para designar a los profesionales de la enseñanza es docente. En tal sentido, la Constitución Política de Colombia, en su Título 2, capítulo 68, establece que “la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica”.[8] Del mismo modo, en el Decreto 1278 de 2002 se define a los docentes como las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, la palabra docente no solo hace alusión a la enseñanza desde su componente práctico, sino también desde el aspecto legal. Sin embargo, los estudiantes, para referirse a la persona que ejerce la enseñanza, coloquialmente la llaman profesor o profe, motivo por el cual se asumirá para esta investigación dicho término.

A partir de esta breve revisión de la terminología empleada para designar a la persona que se encarga de la enseñanza (profesor, docente o maestro), y de haber determinado la que se va a emplear en este estudio, es momento de adentrarse en sus rasgos y características. Dada la intencionalidad que tuvo esta investigación y el objetivo de identificar las características que poseen los buenos profesores, en adelante se ponen de relieve los aportes teóricos en referencia a esta caracterización.

Características de los buenos profesores

Para ser un buen profesor y brindar una buena enseñanza, no basta con ser eficiente, competente, dominar y poseer los conocimientos requeridos, implica, entre otras cosas, un gran trabajo emocional,[9] pues es a través de este que se in-

7. *Diccionario de la lengua española*, s. v. “Instructor”, acceso 17 de octubre de 2021, https://dle.rae.es/instructor?m=form

8. Asamblea Nacional Constituyente, *Constitución Política de Colombia* (Bogotá: Ediciones Emfasar, 1991).

9. Andy Hargreaves, “Replantear el cambio educativo: ampliar y profundizar la búsqueda del éxito”, en *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, comp. Andy Hargreaves (Madrid: Amorrortu Editores España, 2003), 23-55.

culcan y fomentan valores, pasiones, sentimientos, se desarrolla la creatividad y se motiva a la consecución de nuevos desafíos. "Los docentes deben preguntarse para quién y en nombre de quién trabajan. A mayor grado de conciencia y compromiso, mayor comprensión del hecho de que el rol de docente exige correr riesgos, incluida la posibilidad de arriesgar el propio trabajo. Los docentes que cumplen su tarea de forma acrítica, simplemente para conservar su trabajo, aún no han captado la naturaleza política de la educación".[10]

El profesor, además de realizar las funciones propias de la práctica docente, tiene la responsabilidad y obligación de tomar postura como agente político, siendo un crítico asertivo del sistema educativo y de las múltiples teorías que a veces son impuestas, sin tener en cuenta sus intereses y sobre todo el de los estudiantes. No se debe ser un profesor "ganapán",[11] a quien el miedo por conservar el empleo y el evitar salir de su zona de confort lo lleven a tener malas prácticas pedagógicas y aprendizajes poco significativos. Por esto, el profesor adquiere gran relevancia no solo como un agente transformador y socializador, sino también como un sujeto democrático.

El buen profesor hoy en día cumple con diversas funciones. Debe ser líder, tutor, elaborador de currículos, motivador, capacitador, investigador y muchas cosas más. La correcta utilización del tiempo, incluso, hace parte de esas características que tienen los buenos profesores.

Un ejemplo de esto es una estrategia desarrollada por Nancy Adelman y Karen Walking Eagle[12] acerca de dos docentes en Estados Unidos. En esta se relata la manera cómo estos docentes pasaron largas noches y fines de semana investigando y elaborando materiales para una estrategia de enseñanza bilingüe. Tal estrategia consistía en agrupar a jóvenes hispanoparlantes y angloparlantes

10. Paulo Freire, *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación* (Barcelona: Paidós, 1990), 176.

11. En el libro *La novela de la Patagonia*, el escritor Ignacio Prieto del Egido dice que en la Patagonia se observan dos clases de docentes: el docente vocacional, abnegado e idealista, y el docente ganapán, que solo piensa en su sueldo, que desatiende la escuela por atender su hacienda y que cae muchas veces en el vicio y la abyección. Ignacio Prieto del Egido, *La novela de la Patagonia. Viajes y aventuras australes hacia 1920* (n. p.: 42 Links Ediciones digitales, 2015).

12. Nancy Adelman y Karen Walking Eagle, "Los docentes, el tiempo y la reforma escolar", en *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador* (Madrid: Amorrortu Editores España, 2003), 138-62.

en un aula con dos profesores que manejaran a la perfección ambos idiomas. Las clases se impartían en ambos idiomas, con el propósito de que todos los chicos llegaran a manejar con fluidez tanto el inglés, como el español. A pesar de los buenos resultados alcanzados y el reconocimiento por parte de sus colegas, los profesores no consiguieron que sus pares implementaran estrategias similares para mejorar el nivel académico y el aprendizaje de los jóvenes. Los docentes encargados de implementar y llevar a cabo la estrategia llegaban a la conclusión de que una de las razones para que no se implementen o innoven estrategias que conduzcan a mejorar la enseñanza es que "no todos están dispuestos o en condiciones de sacrificar su tiempo personal –como lo hicimos nosotros– en aras de esta empresa".[13]

Con base en este planteamiento, se entiende que los buenos profesores realizan acciones orientadas a su propia cualificación. En este sentido, es pertinente el aporte que hace Max Van Manen: "Los buenos profesores han adquirido mucha pericia, técnica y método para ayudar a los niños a aprender y para enseñarles ciertos conocimientos, valores y habilidades relacionados con la asignatura que imparten".[14] En estas líneas el autor plantea una cualidad necesaria en los profesores y es la disposición de ayuda a los estudiantes. Advertir que el hecho de que el docente realice una labor que es remunerada no lo exime de ejercerla de manera óptima y atendiendo a los criterios de la buena práctica; en este sentido, ayudar a sus estudiantes constituye una práctica con esta cualidad.

De otra parte, es preciso determinar que la práctica del buen profesor traspasa los límites del aula de clase y dispone de otros escenarios que pueden fortalecer sus buenas prácticas. Andy Hargreaves plantea que "las escuelas ya no pueden ser castillos fortificados dentro de sus comunidades. Ni los profesores pueden considerar que su status profesional es sinónimo de autonomía absoluta".[15] Es necesario llevar la comunidad a la escuela y al aula, con el fin de buscar las estrategias necesarias para que tanto los padres de familia, como los colegas y comunidad

13. Adelman y Walking Eagle, "Los docentes, el tiempo", 150.

14. Max Van Manen, *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (Barcelona: Paidós, 1999), 61.

15. Hargreaves, "Replantear el cambio educativo", 35.

en general trabajen mancomunadamente en el proceso formativo de los jóvenes, pues son estos últimos quienes serán los encargados de transformar y potenciar las realidades de su sociedad. Un buen docente debe ser aquel que busque la sinergia entre escuela, familia y sociedad. "Los buenos docentes se refieren a la enseñanza como una necesidad social de involucrarse significativamente con sus estudiantes, sus padres y con sus colegas. Siempre están en constante aprendizaje y se esmeran en enseñar a sus estudiantes a entender el mundo en que viven para que sean personas con criterio suficiente para tomar decisiones. Valoran el contacto directo con los estudiantes y las posibilidades que abre esa relación para optimizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje".[16]

Un buen profesor no se cree, ni es, el eje principal del proceso formativo de los estudiantes, sino que es partícipe del engranaje educativo en el que se conjugan saberes y experiencias de estudiantes, profesores, padres de familia, directivos y comunidad en general. Acá radica la importancia de un sistema educativo y unos directivos que apoyen el trabajo del docente, y de las innovaciones o estrategias pensadas para mejorar la educación. Es así como "el modo como las escuelas toleran, y aun fomentan el individualismo en los profesores revela nuestro fracaso en constituir una organización que reconoce la necesidad de un esfuerzo coordinado común".[17]

Las ganas e ímpetu de los buenos profesores no bastan para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es importante que los políticos, directivos docentes y personal administrativo tengan una visión común y direccionen los procesos educativos hacia el mismo lado en cuanto a educación se refiere. Richard Sagor[18] expone la importancia que tienen los directivos a la hora de involucrar en proyectos investigativos institucionales a personal poco eficaz por medio de la investigación cooperativa, lo cual genera un clima propicio para que los profesores estuviesen dispuestos a correr riesgos a través de la innovación, la

16. Silvia López de Maturana, *Los buenos profesores. Profesores comprometidos con un proyecto educativo* (La Serena: Editorial Universidad de La Serena, 2009), 120.

17. Mike Schmoker, "Fijar metas en tiempos turbulentos", en *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*, comp. Andy Hargreaves (Buenos Aires: Amorrortu, 2003), 184.

18. Richard Sagor, "Investigación cooperativa para la acción en el cambio educativo", en *Replantear el cambio educativo: un enfoque* renovador, comp. Andy Hargreaves (Buenos Aires: Amorrortu, 2003), 237-65.

creatividad y la autonomía, con las cuales, a través de la investigación, se creen y fortalezcan estrategias de enseñanza como posibilidad de mejoramiento en el ámbito educativo.

Este planteamiento cobra sentido cuando se lleva al plano escolar, en el cual, desde la reflexión que el docente hace de su práctica, se pueden llevar a cabo iniciativas para establecer buenas prácticas. De esta manera, "los buenos profesores probablemente demuestren una serie de rutinas y hábitos bien establecidos que tienen su origen en la reflexión cuidadosa".[19] Sirva la idea de un docente que reflexiona sobre su actuar para determinar que este tipo de prácticas requieren del trabajo mancomunado de los diferentes estamentos institucionales, y de otros de la comunidad que le sirven de apoyo para la enseñanza. Se habla entonces de docentes investigadores cuando "Son muy activos en su práctica habitual, preparan y presentan proyectos que generalmente ganan, realizan innovaciones educativas, dialogan con sus estudiantes y participan con ellos. Su acción permanente, al ir acompañada de una buena base teórica, revitaliza la unión teoría-práctica, gracias a lo cual se afianza la congruencia pedagógica. A pesar de que tienen una diversa gama de estudiantes, no varía la relación que mantienen con ellos. Todos pretenden formar estudiantes críticos y comprometidos. Dan valor al diálogo como elemento indispensable para el aprendizaje y consideran al conocimiento como un proceso indiscutiblemente social".[20]

Como se puede observar, los buenos profesores son personas con espíritu investigativo, competentes en su hacer, pensadores constantes de cómo se pueden mejorar los procesos de la educación y de la manera de llevarlo a cabo. Son profesores cuyo pensamiento está en congruencia con sus acciones y para quienes los estudiantes son el eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo dejan entrever al tratar a todos sus estudiantes de la mejor manera, le dedica la misma atención a cada uno de ellos, lo cual reduce el riesgo de invisibilizar y marginar a los más tímidos o con poca capacidad intelectual.[21] Tratan

19. Manen, *El tacto en la enseñanza*, 130.

20. López de Maturana, *Los buenos profesores*, 243.

21. Rosana Santiago García y César Fonseca, "Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro", *Edetania*, no. 50 (2016): 191-208, http://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/27; Bernardo Gargal-

además de motivarlos y fomentar su participación, formándolos de una manera propositiva.

Igualmente, un buen profesor debe ser una persona que no solo posee buenos conocimientos en cuanto a su asignatura específica se refiere, sino que, entre muchas otras cosas, autocontrola y autorregula sus emociones. Este componente específico se refiere al dominio de las habilidades emocionales. Daniel Goleman, especialista en inteligencia emocional, plantea que "las personas que han desarrollado adecuadamente estas habilidades suelen sentirse más satisfechas, son más eficaces y más capaces de dominar los hábitos mentales que determinan la productividad".[22] En consecuencia, los profesores que desarrollan esta habilidad utilizan diversas estrategias para enfrentarse a situaciones estresantes del contexto académico y, a su vez, comprenden fácilmente las emociones propias y de otros, generando una mayor percepción de realización profesional.[23]

Por otra parte, es preciso destacar el ser competentes como un rasgo particular de los buenos profesores. En el aspecto profesional, la noción de *competencia* es de gran relevancia en el campo de la educación. En la actualidad, la formulación de competencias no es una decisión objetiva, sino que es fruto de opciones teóricas e ideológicas que dejan gran margen de interpretación.[24]

....

lo et al., "Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores", *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 51, no. 4 (2010): 1-16, https://doi.org/10.35362/rie5141826; Nira Hativa, Rachel Barak and Etty Simhi, "Exemplary University Teachers. Knowledge and Beliefs Regarding Effective Teaching Dimensions and Strategies", *The Journal of Higher Education*, Vol. 72, no. 6 (2001): 699-729, https://doi.org/10.1080/00221546.2001.11777122; Manuel Marín Sánchez et al., "Student Perspectives on the University Professor Role", *Social Behavior and Personality: An International Journal*, Vol. 39, no. 4 (2011): 491-6, https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.4.491; Mariluz Restrepo y Rafael Campo, *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo* (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2002); Carlos Rosales López, "Características de maestros y profesores de educación primaria y secundaria a través de relatos realizados por sus exalumnos", *Educar*, Vol. 48, no. 1 (2012): 149-71, https://doi.org/10.5565/rev/educar.39; Susan Vajoczki et al., "Good Teachers, Scholarly Teachers and Teachers Engaged in Scholarship of Teaching and Learning: A Case Study from McMaster University", *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 2, no. 1 (2011): 9-16, https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2011.1.2

22. Daniel Goleman, *Inteligencia emocional* (Barcelona: Kairós, 2010), 38.

23. Jack Mearns and Jill E. Cain, "Relationships between Teachers' Occupational Stress and Their Burnout and Distress: Roles of Coping and Negative Mood Regulation Expectancies", *Anxiety, Stress and Coping*, Vol. 16, no. 1 (2003): 71-82, https://doi.org/10.1080/1061580021000057040

24. Philipe Perrenoud, *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje* (Barcelona: Editorial Graó, 2004).

Desde este punto de vista, la competencia no es un término generado en educación, sino que fue adoptado de otros campos y, por esta razón, se debe analizar cuidadosamente, para no atribuirle cualidades que pertenezcan a otro campo de estudio.

En el discurso coloquial, alguien es competente cuando demuestra habilidad en la realización de una determinada tarea, es decir, una persona es competente cuando demuestra dominio al ejecutar una acción. Sin embargo, esta acepción no es lo suficientemente amplia para establecer cuándo se es competente. De ahí que, desde la perspectiva de autores como Sergio Tobón,[25] quien ha intentado delimitar este término, es posible profundizar un poco en su conceptualización, de manera que se pueda identificar su alcance en el desempeño de los profesores. Según este autor, "Alguien es competente cuando es capaz, y está preparado para concurrir con otros en la realización de alguna actividad. Competencia, entonces, aglutina con equipo, hacer con otros, y poder hacer con los otros porque cada uno está capacitado para aportar en ese hacer unos con otros. Alguien es competente cuando puede integrarse en una tarea con los demás".[26]

En un sentido muy similar, se considera la competencia como "la capacidad de una persona para actuar de manera pertinente en una situación dada para conseguir determinados objetivos. Es, al mismo tiempo, la capacidad y su reconocimiento, la aptitud y el derecho a ejercerla".[27] Otra conceptualización la brinda Franz Weinert, quien anota que el término competencia no posee una única definición o clasificación, no tiene una sola teoría que la defina. En ese sentido, es diversa su conceptualización según las áreas de conocimiento o contexto desde donde se quiera reflexionar.[28]

Antonio Bolívar afirma que "una competencia es un saber actuar que implica la movilización y combinación eficaz de recursos individuales (conocimientos,

25. Sergio Tobón, *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (Bogotá: Ecoe Ediciones, 2013).

26. Tobón, *Formación integral y competencias*, 13.

27. Antonio Bolívar, *Competencias básicas y currículo* (Madrid: Editorial Síntesis, 2010), 48.

28. Franz Weinert, "Concept of Competence: A Conceptual Clarification", in *Defining and Selecting Key Competencies*, eds. Dominique Rychen and Laura Salganik (Newburyport, MA: Hogrefe & Huber Publishers, 2001), 45-65.

procedimientos, actitudes) y del medio (información, personas, material, etc.), empleando la reflexión, para resolver unas tareas que pueden ser juzgadas como complejas".[29] Aunque este concepto parece ser lo suficientemente amplio, una definición bastante aceptada en el contexto educativo es la de Claude Lévy-Leboyer,[30] quien establece que las competencias se relacionan con aptitudes, rasgos de personalidad y también con conocimientos adquiridos para desempeñar una tarea compleja en un contexto determinado. De este planteamiento procede la frase habitual de muchos profesores, que se refieren a la competencia como "un saber hacer en contexto".

En esta misma línea de sentido, Paul Hager, Susan Holland y David Beckett establecen que la competencia "Designa un rango de cualidades y capacidades que son consideradas crecientemente como importantes para la educación. Incluye habilidades de pensamiento (razonamiento lógico y analítico, solución de problemas, curiosidad intelectual), habilidades de comunicación efectiva, trabajo en equipo y capacidades para identificar, acceder y gestionar el conocimiento y la información; atributos personales como la imaginación, la creatividad y el rigor intelectual; y valores como la ética práctica (deontología profesional), persistencia, tolerancia e integridad. Esta colección de cualidades y capacidades tan diversas se diferencia del conocimiento profesional específico y las habilidades técnicas".[31]

Este concepto permite adentrarse en el desarrollo de competencias docentes, en tanto plantea las cualidades específicas que determinan ese nivel de competencia que el profesional de la educación debe poner en práctica y que no depende exclusivamente del dominio de su saber específico. De otra parte, María José García San Pedro postula la siguiente clasificación de las competencias docentes a partir de su alcance: competencias básicas o instrumentales, asociadas a conocimientos fundamentales enfocados a la comprensión y resolución

29. Bolívar, *Competencias básicas*, 52.

30. Claude Lévy-Leboyer, *Gestión de las competencias* (Barcelona: Gestión, 2000).

31. "Enhancing the Learning and Employability of Graduates: The Role of Generic Skills", Paul Hager, Susan Holland and David Beckett, B-Hert Position Paper No. 9, Melbourne, July, 2002, 3, https://www.voced.edu.au/content/ngv:7241

de los problemas cotidianos y que permiten, posteriormente, el ingreso al trabajo; competencias genéricas, transversales, intermedias, generativas o generales, se relacionan con capacidades, atributos, actuaciones y actitudes amplias, transversales a distintos ámbitos profesionales; competencias específicas, técnicas o especializadas, se relacionan con aspectos técnicos directamente vinculados con la ocupación y las competencias específicas de una determinada área de estudio, que no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales o académicos, y meta-competencias, que son competencias genéricas, de alto nivel, que trascienden a otras competencias y que parecen favorecerlas, mejorarlas o posibilitar la adquisición de otras.[32]

Desde el punto de vista de la autora, se logra dar una mayor profundidad al concepto de *competencia*, de manera que no es solo un saber hacer, sino que es un híbrido de habilidades, conocimientos, aptitudes y actuaciones que caracterizan el desempeño del docente en diversos escenarios de actuación. Por lo tanto, "el concepto de competencia pone en primer plano de la escena pedagógica la movilización en situación de recursos cognitivos y la transferencia del aprendizaje para resolver problemas".[33] Habiendo concretado este alcance de las competencias docentes, es preciso determinar las condiciones que facilitan la adquisición de competencias. Al respecto, García San Pedro postula que "un desarrollo efectivo de las competencias depende de las oportunidades para ponerlas en práctica"[34] y, posteriormente, establece las siguientes cinco condiciones para su adquisición:

> a. El conocimiento de lo que implica la competencia demandada (saber qué): el docente debe tener claro qué saberes entran en juego para actualizarlos y responder al aprendizaje. b. Conocimiento y dominio de las reglas y procedimientos implicados en la competencia demandada (saber cómo): las metodologías de enseñanza y evaluación deben estar en consonancia para favorecer los aprendizajes y los desempeños. c. Una actitud favorable por parte del estudiante

32. María José García San Pedro, "Realidad y perspectivas de la formación por competencias en la universidad" (Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2007), https://hdl.handle.net/2072/8999

33. Bolívar, *Competencias básicas*, 54.

34. García San Pedro, "Realidad y perspectivas de la formación", 99.

> para actualizar y transferir las competencias a otros contextos. d. Una propuesta didáctica que promueva la ejercitación y transferencia de las competencias. e. Un contexto de desempeño desafiante: en el que actualizar la competencia.[35]

A manera de síntesis, se puede decir que la competencia es "poder resolver una situación compleja movilizando un conjunto de recursos".[36] Este concepto resulta ser bastante apropiado para el ejercicio docente, en tanto demanda la puesta en práctica de las habilidades del maestro, sumado al empleo de herramientas que tenga a su alcance para dar solución a las diversas situaciones que su praxis demanda.

En el contexto educativo colombiano, hablar de competencias implica adentrarse en el marco legal de la enseñanza, el cual aporta una serie de conceptualizaciones que delimitan este término.[37] De ahí que nuestro sistema educativo apoye el desarrollo de competencias en los estudiantes, las cuales constituyen un paradigma dominante en el ámbito de la didáctica de las ciencias y de todas las áreas de enseñanza. Bajo esta perspectiva, se le ha pretendido dar a la educación un cambio radical, en el que el docente es guía y orientador, pero es el estudiante quien construye su propio proceso de conocimiento y resuelve con satisfacción nuevas situaciones y nuevos problemas prácticos y teóricos que se le presentan, los cuales irán propiciando el desarrollo de dichas competencias. No obstante, para llevar a cabo de manera eficiente el proceso de enseñanza, los profesores también deben dar cuenta de una serie de competencias que les permitirán cualificar su labor y su quehacer docente.

Finalmente, Philippe Perrenoud presenta diez nuevas competencias necesarias para enseñar. Su intencionalidad es describir las competencias del futuro profesor ideal, las cuales deberían ser los ejes básicos sobre los que se confeccionen los programas de formación. Estas aparecen estructuradas como competencias de referencia y son: "1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2. Gestionar

35. Ibid., 17.

36. Bolívar, *Competencias básicas*, 55.

37. "Guía N° 31. Guía Metodológica. Evaluación Anual de Desempeño Laboral", Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Bogotá, junio de 2008, https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-169241.html?_noredirect=1

la progresión de los aprendizajes; 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; 5. Trabajar en equipo; 6. Participar en la gestión de la escuela; 7. Informar e implicar a los padres; 8. Utilizar las nuevas tecnologías; 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y 10. Organizar la propia formación continua".[38]

Los profesores que necesitamos para un futuro inmediato

En un principio se dirá que hoy en día es necesario un docente que promueva un ambiente agradable para la construcción del aprendizaje. El profesor además debe asumir el rol como mediador del aprendizaje, "debe esforzarse por conocer a los niños y niñas a su cargo, sus deseos, intereses, necesidades y características del desarrollo, para lograr adecuar sus prácticas para la construcción de un aprendizaje efectivo y significativo".[39] Lo que se desea del docente es que propicie las condiciones para que sus estudiantes reciban una educación de calidad que responda a sus necesidades particulares.

Otra característica necesaria para que un profesor se desempeñe en la actualidad es la investigación de su práctica. Un profesor investigador es alguien que permanentemente reconstruye sus saberes en función de abordar la vivencia. La práctica de los profesores vinculada a una concepción de cambio educativo hace énfasis en el desarrollo de la investigación, tomando como premisa la reflexión en la acción.[40] En consecuencia, un profesor investigador es aquel que, a partir de su quehacer cotidiano, propone actividades generadoras de retos para sus estudiantes, espacios de aprendizaje sugerentes, materiales pertinentes y novedosos, recursos innovadores y otros entornos de generación de cono-

38. Perrenoud, *Diez nuevas competencias*, 223.

39. Marianella Castro y María Esther Morales, "Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares", *Revista Electrónica Educare*, Vol. 19, no. 3 (2015): 28, https://doi.org/10.15359/ree.19-3.11

40. Kenneth Zeichiner, "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar", en *Volver a pensar la educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos. (Congreso Internacional de Didáctica)*, 2.ª ed. (Madrid: Morata, 1998), 385-98, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=579717

cimiento, con el fin de fortalecer su acción educativa, sin olvidar el contexto cultural en el cual se desenvuelven los sujetos. Cualidades anteriores que, a su vez, caracterizan al buen docente.

En este sentido, ser un buen profesor en el momento histórico actual no es solo desempeñar una tarea por la cual se recibe una contraprestación monetaria. López de Maturana afirma que "el buen docente realiza una acción conjunta para que las buenas intenciones no se diluyan en el tiempo",[41] lo cual implica que el profesor, además de realizar las funciones para las cuales fue nombrado en su lugar de trabajo, también disfrute la interacción con sus estudiantes y proponga situaciones de aprendizaje que dejarán una huella en ellos, dado que en educación todo lo que se relacione con acciones humanas "llevará el sello de la expresividad de la persona que actúa, es decir, su sello. Actuamos de acuerdo a como somos y en lo que hacemos se nos puede identificar como lo que somos".[42]

Por consiguiente, la labor de ser profesor, tan gratificante, ha de estar en manos de personas que disfruten lo que hacen, que amen la enseñanza, que sean capaces de verse a sí mismos a través del otro, que no sean parte de los conflictos sino de las soluciones, que puedan encontrar lo positivo de cada situación. Aquellas personas que no se sientan a esperar que los cambios vengan desde afuera; al contrario, son capaces de generar iniciativas de cambio desde su propia experiencia. Entre otras cosas, porque la forma en que el profesor se desempeña en su práctica tiene que ver "con el carácter de la persona, su comportamiento característico cuando se halla ante los estudiantes, su reputación, sus expectativas, sus esperanzas, sus temores y sus inquietudes".[43]

Siendo este el papel del profesor en la sociedad actual, se espera que, en lo venidero, los profesores tengan una apertura tal, que los conduzca a plantear propuestas pedagógicas de intervención encaminadas a resignificar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula a partir de estrategias novedosas, de manera que se eleven los niveles de motivación y haya un mayor acercamiento al logro de competencias en los estudiantes. No obstante, "la acción pedagógica

41. López de Maturana, *Los buenos profesores*, 49.

42. José Gimeno Sacristán, *Poderes inestables en educación*, 2.ª ed. (Madrid: Morata, 1999), 36.

43. David Hansen, *Llamados a enseñar* (Barcelona: Idea Books S. A., 2001), 279.

no puede ser analizada solo desde el punto de vista instrumental, sin ver las implicaciones del sujeto –docente– y las consecuencias que tiene para su subjetividad que intervendrá y se expresará en acciones siguientes".[44] Dicho de otro modo, la labor del profesor implica tanto las acciones que emprenda en su labor didáctica, como las habilidades propias asociadas a su desempeño profesional, las que, en suma, le darán carácter a su profesión.

Una cualidad muy importante que debe tener un profesor actualmente es la de buscar las estrategias y actividades adecuadas para motivar a los estudiantes hacia la construcción de saberes. En este contexto, las estrategias pedagógicas son las acciones realizadas por el profesor, con el fin de facilitar el aprendizaje de los estudiantes, y componen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje en el que se logran conocimientos, valores, prácticas y procedimientos.[45] Como este es el papel de las estrategias aplicadas por el profesor, es importante la consolidación de prácticas educativas orientadas a educar sujetos críticos, con buenas habilidades sociales, creativos, ingeniosos y competentes socioculturalmente.

En correspondencia con lo anterior, el objetivo principal de los profesores es brindarles a los estudiantes las herramientas necesarias para que puedan dominar los diferentes retos y procesos que les plantea la vida, y crear las condiciones para la puesta en marcha efectiva de una pedagogía que resignifique su rol en la actualidad. Los fines educativos en las sociedades contemporáneas conciben un profesor innovador, que seduce y persuade, provoca e interroga, asume su rol con la mayor entrega y disposición. Una de las principales acciones que el profesor está invitado a realizar es la de encantar a sus estudiantes con prácticas desafiantes y provocadoras, capaces de hacerles sentir que aprender es una experiencia que se puede disfrutar y que, de esa manera, se pueden apropiar del mundo. A propósito, Philip Jackson defiende la idea de que "Habida cuenta de la complejidad de su tarea, el docente tiene que aprender a tolerar un elevado grado de incertidumbre

44. Gimeno Sacristán, *Poderes inestables en educación*, 37.

45. María Cristina Gamboa, Yenny García y Marlén Beltrán, "Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo", *Revista de Investigaciones UNAD*, Vol. 12, no. 1 (2013): 101-28, https://doi.org/10.22490/25391887.1162

y ambigüedad. Se contentará con hacer, no lo que sabe que está bien, sino lo que piensa o siente como acción más apropiada en una determinada situación".[46]

Como se ha establecido hasta este punto, existen múltiples cualidades y características que describen a un buen profesor, ese que requieren las generaciones actuales. Gimeno Sacristán asevera que "los buenos profesores, desde el punto de vista de la ordenación de su acción, se caracterizan por desarrollar su práctica mediante planes operativos para desarrollar unidades de trabajo que pueden modelarse de forma peculiar".[47] Por lo tanto, su práctica es el producto de una organización en condiciones apropiadas para llevar a cabo el proceso de enseñanza, sin desconocer sus limitaciones. Así pues, "El agente pedagógico que es el docente, cuando ejerce como tal, es un ser humano que actúa y ese papel no puede entenderse al margen de la condición humana, por muy tecnificado que se quiera sea ese oficio. A través de las acciones que realizan en educación, los docentes se manifiestan y transforman el mundo de lo que acontece".[48]

Este planteamiento afirma la responsabilidad que tienen los profesores de generar en los estudiantes aprendizajes significativos que les garanticen el dominio de sus competencias. De ahí que "están llamados a saber planificar, desenvolverse y guiar situaciones complejas de aprendizaje".[49] En este orden de ideas, los profesores, desde su organización de la enseñanza, deben propiciar en sus estudiantes una actitud favorable a la realización de las actividades, para generar nuevos aprendizajes, de modo que se reconozca que "Los docentes son, ante todo, agentes culturales, y que las posiciones y valoraciones que estos tengan respecto del sentido de qué debe ser la cultura escolar que se va a propagar constituye una de las fuentes de explicación más importante de sus acciones. La cultura poseída por los docentes, primero, y las valoraciones que se hacen de la que se cree que deben difundir son palancas determinantes de lo que serán sus prácticas".[50]

46. Philip Jackson, *La vida en las aulas* (Madrid: Morata, 2010), 198.

47. José Gimeno Sacristán, *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Madrid: Morata, 2007), 281.

48. Gimeno Sacristán, *Poderes inestables en educación*, 37.

49. Ibid., 244.

50. Ibid., 181.

Desde esta concepción, la labor del profesor no se limita a la simple tarea de enseñar contenidos específicos de las áreas, sino que implica permitirle al estudiante ser el centro del proceso formativo, teniendo en cuenta su desarrollo cognitivo, la forma como construye y reconstruye sus conocimientos a partir del aprendizaje, y la manera de evolucionar en la apropiación y uso de los saberes adquiridos desde las experiencias de aula.

Si se piensa en la tarea de la enseñanza como una actividad de gran impacto en la sociedad actual, ha de pensarse entonces que el profesor del siglo XXI debe estar altamente capacitado para educar a las generaciones venideras, y, en consecuencia, debe poner en práctica una serie de habilidades que lo van a cualificar e identificar como un profesional competente. En este orden de ideas, se trae a colación el siguiente marco de habilidades para el siglo XXI que la Unesco considera indispensables para una educación de calidad: creatividad, innovación, pensamiento crítico, resolución de problemas, comunicación, colaboración, razonamiento cuantitativo, pensamiento lógico, autorregulación, determinación, perseverancia y cooperación.

De otra parte, y debido a la naturaleza del trabajo en equipo (cooperación) –estrategia de gran demanda en los contextos educativos actuales–, también se promueven habilidades como: comunicación verbal y escrita, liderazgo, organización, administración del tiempo, seguir direcciones, deseo de aprender, solución creativa de problemas y tolerancia al fracaso. Este esquema de habilidades que plantea la Unesco está orientado hacia las destrezas que los profesores deben desarrollar en los estudiantes; no obstante, implícitamente se requiere que el docente sepa poner en contexto dichas habilidades, para que pueda llevar a cabo una excelente práctica educativa.

Partiendo de estos preceptos, es imperativo resaltar que la misión del profesor en el presente es poner en práctica sus competencias y habilidades, para ofrecer a sus estudiantes una educación que les permita superar los retos y desafíos de la era del conocimiento, en la que el saber ya no es un atributo exclusivo del profesor. Desde esta perspectiva, la enseñanza implica una serie de acciones que demandan del profesor hacer gala de unas cualidades especiales, que le posibilitarán desarrollar su labor de una manera eficiente y eficaz.

En correspondencia con lo anterior, los profesores deben asumir el liderazgo en la orientación de los procesos de enseñanza, estructurando su praxis hacia el desarrollo de competencias y habilidades en los estudiantes. El objetivo principal que deben conseguir es brindar las herramientas necesarias para que sus aprendices se apropien de los saberes que requieren en la actualidad, aportando desde sus habilidades a la construcción de nuevos contextos y nuevas oportunidades de aprendizaje. Estas posibilidades, además de desarrollar las habilidades de los estudiantes, les permitirán salirse de lo convencional para alcanzar un nivel de competencias más alto.

La intervención pedagógica de un profesor más hábil y competente redunda en unos estudiantes más dispuestos al aprendizaje, brindando más significado a su experiencia educativa, lo cual se puede lograr a través de la creatividad del profesor y de su necesidad de innovar en los procesos educativos que lidera, dando como resultado la formación de estudiantes competentes en los diferentes campos de desempeño, en los contextos de aprendizaje actuales.

En efecto, lo que se pretendió con este rastreo bibliográfico, y en concordancia con López de Maturana,[51] no fue crear un estilo único de buen docente o un modelo a copiar, lo que se quiere es indagar acerca de esas buenas prácticas de los profesores que ayudan y sirven de referentes para otros, para que se realimenten creativa, lúdica y didácticamente, con el fin de seguir aportando a una mejor formación y educación no solo desde el aspecto académico de los estudiantes, sino desde la parte valorativa y convivencial de unos seres humanos íntegros que contribuyan a la construcción social.

Bibliografía

Adelman, Nancy y Karen Walking Eagle. “Los docentes, el tiempo y la reforma escolar”. En *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*, 138-62. Madrid: Amorrortu Editores España, 2003.

Asamblea Nacional Constituyente. *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Ediciones Emfasar, 1991.

Bolívar, Antonio. *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Editorial Síntesis, 2010.

51. López de Maturana, *Los buenos profesores.*

Castro, Marianella y María Esther Morales. "Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares". *Revista Electrónica Educare*, Vol. 19, no. 3 (2015): 1-32. https://doi.org/10.15359/ree.19-3.11

Freire, Paulo. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós, 1990.

Gamboa, María Cristina, Yenny García y Marlén Beltrán. "Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo". *Revista de Investigaciones UNAD*, Vol. 12, no. 1 (2013): 101-28. https://doi.org/10.22490/25391887.1162

García San Pedro, María José. "Realidad y perspectivas de la formación por competencias en la universidad". Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2007. https://hdl.handle.net/2072/8999

Gargallo, Bernardo, Francesc Sánchez, Concepción Ros y Alicia Ferreras. "Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores". *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 51, no. 4 (2010): 1-16. https://doi.org/10.35362/rie5141826

Gimeno Sacristán, José. *Poderes inestables en educación*. 2.ª ed. Madrid: Morata, 1999.

______. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 2007.

Goleman, Daniel. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 2010.

Hager, Paul, Susan Holland and David Beckett. "Enhancing the Learning and Employability of Graduates: The Role of Generic Skills". B-Hert Position Paper No. 9, Melbourne, July, 2002. https://www.voced.edu.au/content/ngv:7241

Hansen, David. *Llamados a enseñar*. Barcelona: Idea Books S. A., 2001.

Hargreaves, Andy. "Replantear el cambio educativo: ampliar y profundizar la búsqueda del éxito". En *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador.* Compilado por Andy Hargreaves, 23-55. Madrid: Amorrortu Editores España, 2003.

Hativa, Nira, Rachel Barak and Etty Simhi. "Exemplary University Teachers. Knowledge and Beliefs Regarding Effective Teaching Dimensions and Strategies". *The Journal of Higher Education*, Vol. 72, no. 6 (2001): 699-729. https://doi.org/10.1080/00221546.2001.11777122

Jackson, Philip. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, 2010.

Lévy-Leboyer, Claude. *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión, 2000.

López de Maturana, Silvia. *Los buenos profesores. Profesores comprometidos con un proyecto educativo.* La Serena: Editorial Universidad de La Serena, 2009.

Manen, Max Van. *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós, 1999.

Mearns, Jack and Jill E. Cain. "Relationships between Teachers' Occupational Stress and Their Burnout and Distress: Roles of Coping and Negative Mood Regu-

lation Expectancies". *Anxiety, Stress and Coping*, Vol. 16, no. 1 (2003): 71-82. https://doi.org/10.1080/1061580021000057040

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. "Guía Nº 31. Guía Metodológica. Evaluación Anual de Desempeño Laboral". Bogotá, junio de 2008. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-169241.html?_noredirect=1

______. *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Bogotá: Mineducación, 2013. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf

Perrenoud, Philipe. *Diez nuevas competencias para enseñar*. *Invitación al viaje*. Barcelona: Editorial Graó, 2004.

Prieto del Egido, Ignacio. *La novela de la Patagonia. Viajes y aventuras australes hacia 1920*. n. p.: 42 Links Ediciones digitales, 2015.

Restrepo, Mariluz y Rafael Campo. *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2002.

Rosales López, Carlos. "Características de maestros y profesores de educación primaria y secundaria a través de relatos realizados por sus exalumnos". *Educar*, Vol. 48, no. 1 (2012): 149-71. https://doi.org/10.5565/rev/educar.39

Sagor, Richard. "Investigación cooperativa para la acción en el cambio educativo". En *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador.* Compilado por Andy Hargreaves, 237-65. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

Sánchez, Manuel Marín, Roberto Martínez, Yolanda Troyanor Rodríguez and Pilar Teruel Melero. "Student Perspectives on the University Professor Role". *Social Behavior and Personality: An International Journal*, Vol. 39, no. 4 (2011): 491-6. https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.4.491

Santiago García, Rosana y César Fonseca. "Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro". *Edetania*, no. 50 (2016): 191-208. http://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/27

Schmoker, Mike. "Fijar metas en tiempos turbulentos". En *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador.* Compilado por Andy Hargreaves, 184-210. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

Tobón, Sergio. *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación.* Bogotá: Ecoe Ediciones, 2013.

Vajoczki, Susan, Philip Savage, Lynn Martin, Paola Borin and Erika Kustra. "Good Teachers, Scholarly Teachers and Teachers Engaged in Scholarship of Teaching and Learning: A Case Study from McMaster University". *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 2, no. 1 (2011): 9-16. https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2011.1.2

Weinert, Franz. "Concept of Competence: A Conceptual Clarification". In *Defining and Selecting Key Competencies.* Edited by Dominique Rychen and Laura Salganik, 45-65. Newburyport, MA: Hogrefe & Huber Publishers, 2001.

Zeichiner, Kenneth. "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar". En *Volver a pensar la educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos. (Congreso Internacional de Didáctica).* 2.ª ed., 385-98. Madrid: Morata, 1998. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=579717

Tercera parte.
¿Cómo se realizó el estudio?

La experiencia metodológica

Juan David Moreno López[1]
Didier Fernando Gaviria Cortés[2]
Beatriz Elena Chaverra Fernández[3]
Enoc Valentín González Palacio[4]

DOI: https://doi.org/10.17533/978-628-7592-65-0_4

Investigación cualitativa

Desde el punto de vista del método, el proyecto siguió las técnicas de la investigación cualitativa, pues a partir de esta metodología se capta, produce y rescata la información de manera descriptiva, ya sea desde las palabras escritas y verbales o desde los comportamientos de los sujetos estudiados.[5] A partir de este método, se buscó la interioridad de los actores sociales, las lógicas de pensamiento que guían

1. *Institución Educativa San José Obrero, Secretaría de Educación de Medellín, profesor titular, correo: juan.moreno@iesanjoseobrero.edu.co*

2. *Instituto de Educación Física y Deporte, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, profesor titular, correo: didier.gaviria@udea.edu.co*

3. *Instituto de Educación Física y Deporte, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, profesora titular, correo: beatriz.chaverra@udea.edu.co*

4. *Instituto de Educación Física y Deporte, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, profesor asociado, correo: enoc.gonzalez@udea.edu.co*

5. Steven Taylor y Robert Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados* (Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1987).

sus acciones[6] y la reflexividad de sus comportamientos,[7] es decir, tratar de conocer las percepciones de los estudiantes acerca de las características que poseen sus buenos profesores y lo que estos piensan y hacen en su práctica de enseñanza.

En palabras de Anselm Strauss y Juliet Corbin, los estudios de carácter cualitativo permiten "obtener detalles complejos de algunos fenómenos, como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, los cuales son difíciles de extraer o de aprehender por otros métodos de investigación más convencionales".[8] Por ello es importante que se haya escogido esta perspectiva, con el fin de socavar todas las prácticas de los buenos profesores –en la voz del alumnado– y poder comprender los pensamientos y sentidos que le dan a su práctica docente, teniendo como punto de partida la percepción que poseen de su propio contexto.[9]

En el escenario educativo, la investigación cualitativa es una "actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de las prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento".[10] Por esta razón, se observa que los objetivos de la investigación estuvieron direccionados hacia la comprensión de las prácticas de enseñanza que llevan a cabo los buenos docentes, generando conocimiento al respecto y una reflexión sobre estas, permitiendo un mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje no solo en las instituciones educativas a las que pertenecen estos profesores, sino también en otros colegios

6. Inmaculada Dorio, Marta Sabariego y María Inés Massot, "Características generales de la metodología cualitativa", en *Metodología de la investigación educativa*, 3.ª ed., coord. Rafael Bisquerra (Madrid: Editorial La Muralla, 2012), 275-92; Uwe Flick, *Introducción a la investigación cualitativa* (Madrid: Morata, 2004); Uwe Flick, *El diseño de investigación cualitativa* (Madrid: Morata, 2014).

7. María Paz Sandín, *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones* (Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España, 2003); Carlos A. Sandoval Casilimas, "Módulo 4. Investigación cualitativa", en *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*, 1-311, ed. Carlos A. Sandoval Casilimas (Bogotá: ICFES, 2002).

8. Anselm Strauss y Juliet Corbin, *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (Medellín: Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia, 2002), 13.

9. Elssy Bonilla-Castro y Penélope Rodríguez Sehk, *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*, 3.ª ed. (Bogotá: Norma, 1997).

10. Sandín, *Investigación cualitativa en educación*, 123.

o escenarios educativos, como las universidades que llevan a cabo la formación inicial de los maestros.

Estudio de caso múltiple

En términos de metodologías, perspectivas y estrategias, la investigación cualitativa ha desarrollado diferentes posturas y orientaciones, en las cuales las distintas tradiciones intelectuales y disciplinarias recrean sus propios métodos y prácticas, cuyos resultados han arrojado diversas concepciones acerca de la realidad y cómo conocerla.[11]

Para esta investigación se acogió el estudio de caso, el cual es un método de investigación cuyo propósito fundamental es tratar de comprender todas aquellas dinámicas que se presentan en contextos actuales de la vida cotidiana. Para Robert Yin, el estudio de caso es "Una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. [...] Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos".[12]

Un caso, según Xavier Coller, "es un objeto de estudio con unas fronteras más o menos claras que se analiza en su contexto real y que se considera relevante bien sea para comprobar, ilustrar o construir una teoría o una parte de ella".[13] El caso puede ser una persona, un programa, un evento, un proceso o

11. Gregorio Rodríguez, Javier Gil y Eduardo García, *Metodología de la investigación cualitativa*, 2.ª ed. (Málaga: Ediciones Aljibe, 1999).

12. Robert Yin, *Case Study Research. Design and Methods*, 3.ª ed. (Thousand Oaks: Sage Publications, 1984), 13.

13. Xavier Coller, *Estudio de casos* (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2000), 25.

un grupo social, el cual puede apreciarse en su singularidad y complejidad al insertarse en sus contextos e interrelacionarse con ellos.[14]

La característica más definitoria del estudio de caso se encuentra en la delimitación del objeto de estudio: el caso.[15] En cada caso hay límites y estos pueden ser en el número de personas a ser entrevistadas o el tiempo en que se observa. Para esta investigación, el límite estuvo en el número de profesores que se abordaron.

Esta investigación asumió el estudio de caso múltiple o colectivo. Como lo describen Gregorio Rodríguez, Javier Gil y Eduardo García, se utilizan varios casos para "estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar".[16] Esta opción metodológica permitió ampliar la mirada a ocho docentes, catalogados como buenos profesores por los estudiantes de educación básica secundaria y media de siete colegios de Medellín.

En el análisis se respetaron los lineamientos de Robert Stake[17] al respecto, quien advierte que deben estudiarse los casos individuales para aprender acerca de su complejidad y singularidad, y entenderse cada uno en profundidad. Una vez analizados individualmente, se estudiaron las convergencias y divergencias entre ellos,[18] con el fin de llegar a formular afirmaciones sobre el objeto de estudio.

Los estudios de caso no suelen ser de un tipo exclusivo,[19] es así como esta investigación optó por un estudio de caso múltiple con un propósito descriptivo,[20]

14. María Teresa Anguera, "Niveles descriptivos en metodología observacional", *Apuntes de Psicología*, Vol. 16, no. 1 (1986): 29-32; Sharan Merriam, *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach* (New Jersey: Jossey- Bass, 1988); Robert Stake, "Estudios de casos cualitativos", en *Las estrategias de investigación cualitativa*, vol. 3 de *Manual de investigación cualitativa*, coords. Norman K. Denzin e Yvonna Lincoln (Barcelona: Gedisa, 2013), 154-97; Yin, *Case Study Research.*

15. Merriam, *Case Study Research.*

16. Gregorio Rodríguez, Javier Gil y Eduardo García, *Metodología de la investigación cualitativa*, 2.ª ed. (Málaga: Ediciones Aljibe, 1999), 96.

17. Robert Stake, *Investigación con estudio de casos*, 5.ª ed. (Madrid: Morata, 2010).

18. Juan Carlos Tójar y Esther Mena, "Innovaciones educativas en el contexto andaluz. Análisis multicaso de experiencias en Educación Infantil y en Educación Primaria", *Revista de Educación*, no. 354 (2011): 499-527, https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-009

19. Roberto Sánchez, "La enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos: un estudio de casos en la enseñanza secundaria" (Tesis de doctorado, Universidad de Valencia, Valencia, 2013), https://roderic.uv.es/handle/10550/31731?show=full

20. Merriam, *Case Study Research*; Yin, *Case Study Research.*

porque presenta un informe minucioso del caso. No se orientó por generalizaciones, fundamentaciones teóricas o hipótesis previas, y su interés se centra en programas educativos y prácticas innovadoras. Es interpretativo[21] porque se ordenó y seleccionó la información, desarrollando categorías conceptuales que ilustraron, ratificaron y desafiaron los presupuestos teóricos.

Según el objetivo que persigue, este estudio es instrumental,[22] dado que el caso se eligió con fines indagatorios sobre unas preguntas que se les realizaron a los estudiantes y profesores de diferentes instituciones educativas. En tal sentido, el diseño metodológico estuvo atado a la comprensión de las percepciones, concepciones, motivaciones, creencias, emociones, experiencias, vivencias y actitudes que tuvieron los estudiantes y profesores sobre las prácticas de enseñanza que se develaron en las aulas de clase (independiente de la asignatura). El análisis de las similitudes y diferencias entre los profesores permitieron aportar a la teoría hasta ahora existente sobre "los buenos profesores", generando nuevas preguntas de investigación y aportando a la formación inicial y permanente de los docentes.

Participantes del estudio

El estudio se realizó en siete instituciones educativas de Medellín, en las que se indagó a los estudiantes sobre las buenas prácticas de sus profesores. De acuerdo con su percepción, se escogieron los profesores a entrevistar en profundidad sobre su experiencia de ser un buen profesor.

En cada institución seleccionada se tomó una muestra no probabilística de estudiantes de grado noveno de educación básica secundaria, y de grados décimo y once de educación media. Las edades de los participantes oscilaron entre los 14 y 20 años. En total, se tuvieron en cuenta las apreciaciones de 1.190 estudiantes. Las razones por las cuales se justificó el abordaje de los grados antes mencionados fueron las siguientes:

Por ser los últimos años de su proceso de formación escolar y haber transitado entre cuatro y seis años de educación secundaria y media obligatoria.

21. Merriam, *Case Study Research.*

22. Stake, *Investigación con estudio de casos.*

Son estudiantes con suficiente capacidad de discernimiento, asertividad y dominio de ideas. Además, poseen un lenguaje claro y objetivo para expresar sus pensamientos, opiniones y experiencias sobre el profesorado de la institución educativa, incluso sobre las prácticas de enseñanza de sus profesores.

Así pues, se les aplicó un cuestionario con el fin de indagar y captar las concepciones de lo que ellos conciben como un buen profesor, y cuáles son esas prácticas de enseñanza con las que sobresale dentro de la institución educativa. Además, en el mismo cuestionario se utilizó una técnica de asociación de palabras para que el estudiante estableciera, de acuerdo a su experiencia y apreciación, cuáles habían sido los mejores profesores en su proceso formativo. Fueron mencionados tres en total de manera jerarquizada. De acuerdo a la frecuencia de mención y jerarquización, se escogieron los mejores profesores de cada institución. En un colegio se eligieron los dos primeros profesores, dado el desarrollo investigativo de uno de los integrantes del equipo investigador en el marco de su trabajo de maestría en Motricidad - Desarrollo Humano.[23]

Finalmente, en esta investigación participaron ocho docentes. A ellos se les explicó el objetivo de la investigación y las condiciones de su participación, las cuales fueron plasmadas en el consentimiento informado. Todos aceptaron participar de la investigación de manera voluntaria.

TABLA 1. Identificación de los participantes del estudio.

Institución Educativa	N.° de estudiantes	Profesor(a) elegido(a)	Asignatura(s)
Juan María Céspedes	197	Bibiana Sirley Arenas Suaza	Matemáticas
San Juan Eudes	197	Davinson Hinestroza Guerrero	Química y Ética
La Pastora	64	Alejandro Álvarez Restrepo	Química

23. Juan Moreno, "Quiénes son, qué hacen y qué piensan los buenos profesores" (Tesis de maestría no publicada, Universidad de Antioquia, Medellín, 2021).

Institución Educativa	N.° de estudiantes	Profesor(a) elegido(a)	Asignatura(s)
José Roberto Vásquez	313	Lizeth Lorena Lopera Mazo	Matemáticas
Rafael Uribe Uribe	166	Alejandra Díaz Bedoya	Ciencias Sociales
Kennedy	53	Javier Enrique Peralta Romero	Ciencias Sociales y Filosofía
San José Obrero	200	Jilmer Caicedo Bello	Matemáticas y Física
		David Patiño Cano	Matemáticas, Geometría, Física y Estadística

Fuente: elaboración propia

Estrategias de recolección de la información

Las estrategias de recolección de información se refieren a los procesos interactivos que se originan entre el investigador y los sujetos investigados durante el proceso de estudio, y tienen como propósito fundamental obtener datos en toda su riqueza y naturalidad.[24] La autora María José Albert menciona que "en el enfoque cualitativo, la recolección de datos ocurre completamente en los ambientes naturales y cotidianos de los sujetos e implica dos fases o etapas: (a) inmersión inicial en el campo y (b) recolección de los datos para el análisis".[25] "No se trata de técnicas de recogida, o de recopilación sin más, porque los datos *no se recolectan* como los productos *silvestres* de la tierra. Los datos más que *cosecharlos se cultivan* y producen".[26] Es así como el investigador, a través de su trabajo de campo, fomenta el cultivo y la producción de todos los datos necesarios que le ayudan a comprender el fenómeno indagado.

24. Graham Gibbs, *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (Madrid: Morata, 2012); Marta Sabariego y Rafael Bisquerra, "El proceso de investigación (parte ll)", en *Metodología de la investigación educativa,* 3.ª ed., coord. Rafael Bisquerra (Madrid: Editorial La Muralla, 2012), 127-63.

25. María José Albert, *La investigación educativa. Claves teóricas* (Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España, 2007), 231.

26. Juan Carlos Tójar, *Investigación cualitativa. Comprender y actuar* (Madrid: Editorial La Muralla, 2006), 228 (cursivas en el original).

Según Gregorio Rodríguez, Javier Gil y Eduardo García,[27] una de las técnicas para recolectar información en una investigación es recoger datos, de modo intencionado y sistemático, mediante el empleo de nuestros sentidos o de un instrumento mediador, de la realidad natural y compleja que se desea estudiar y llevarlos a una forma que sea más comprensible y fácil de tratar. Según los autores, los diferentes procedimientos, estrategias y técnicas permiten la recolección de datos desde el sistema perceptual e interpretativo del investigador, así como solicitar información desde la perspectiva de los participantes, contrastar la perspectiva que sobre un problema tiene el investigador o la comunidad, a partir de juicios, opiniones e información de las personas que intervienen en la investigación (investigador e investigados).

En definitiva, podemos decir que las estrategias de recolección de información en las investigaciones cualitativas son las amplias y flexibles maneras en las que el investigador trata de obtener información, la cual le ayudará a analizar, contemplar y comprender un fenómeno determinado en su contexto natural.

El cuestionario

En la literatura sobre recolección de datos en la investigación cualitativa se encuentran diversas maneras de abordar esta estrategia. Algunos autores la desarrollan en el apartado de encuestas, otros en el de entrevistas, otros en medición y algunos la plantean en sí misma como un tema.[28] El cuestionario es un instrumento que posibilita la obtención y registro de datos respecto a las personas, los procesos y situaciones que se presentan en los contextos investigados. Dicho registro se realiza de una forma menos profunda que el encuentro personal de la entrevista.

Para este estudio se seleccionó el instrumento del cuestionario, porque permite hacer preguntas a los participantes, con el fin de obtener una información precisa acerca de alguna situación referente al tema investigado.[29]

27. Rodríguez, Gil y García, *Metodología de la investigación.*

28. María José Azofra, *Cuestionarios* (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1999); Roberto Hernández, Carlos Fernández y María del Pilar Baptista, *Metodología de la investigación,* 4.ª ed. (Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana Editores, 2006).

29. Stake, *Investigación con estudio de casos.*

Es importante añadir que el cuestionario no es una de las técnicas más representativas de la investigación cualitativa y suele asociarse incluso a enfoques o perspectivas de investigación cuantitativa, ya que busca contrastar puntos de vista, en vez de explorarlos. Su análisis se apoya en la estadística, y suele diseñarse y analizarse desde una sola perspectiva, la del investigador.[30] No obstante, el cuestionario puede ser muy útil en la investigación cualitativa como estrategia para explorar ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad,[31] tal como se utilizó en esta investigación.

Para la elaboración del cuestionario, se llevó a cabo inicialmente una revisión de literatura que incluyó artículos, libros y trabajos de grado relacionados con el pensamiento de los estudiantes sobre los buenos profesores. Luego de una lectura minuciosa y detallada, que ayudó no solo a ampliar el conocimiento sobre la temática a investigar, sino también a redefinir los objetivos y las estrategias para recolectar la información, se decidió adaptar un cuestionario sencillo y práctico, el cual fue realizado por investigadores de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, quienes plantearon solo una pregunta a los estudiantes sobre lo que ellos consideraban era un buen profesor universitario.[32]

Basados en la investigación de Restrepo y Campo, se elaboró un cuestionario abierto, con el fin de conocer las percepciones, concepciones, creencias y opiniones de los estudiantes sobre lo que consideran es un buen profesor. La pregunta planteada fue: *¿Cuáles han sido sus tres mejores profesores(as) durante la secundaria? Identifíquelos por su nombre, colocando en primer lugar el mejor de todos y así sucesivamente. En cada caso explique brevemente las razones de su elección.* Es decir, los estudiantes debían explicar cuáles eran esas acciones o razones que los destacaban como buenos docentes y los hacían acreedores a dicho apelativo.

30. Alan Bryman, "Integrating Quantitative and Qualitative Research: How It Is Done?", *Qualitative Research,* Vol. 6, no. 1 (2006): 97-113, https://doi.org/10.1177/1468794106058877; Rodríguez, Gil y García, *Metodología de la investigación.*

31. Maurice Piéron, *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas* (Barcelona: Inde Publicaciones, 1999); Rodríguez, Gil y García, *Metodología de la investigación.*

32. Mariluz Restrepo y Rafael Campo, *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo* (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2002).

A continuación, se validó el cuestionario con un grupo de 20 estudiantes de un grado similar a los que participaban de la investigación. La prueba piloto pretendió conocer si la pregunta formulada estaba redactada de una manera que fuera fácil de interpretar y entendible para los alumnos. Al revisar y analizar las respuestas dadas por los jóvenes, se observó que la información proporcionada apuntaba a responder lo que se había formulado.

Una vez validado el cuestionario, se aplicó el instrumento a los grupos participantes de la investigación. El procedimiento que se siguió fue, en primera instancia, explicarles a los estudiantes el objetivo del estudio y solicitarles el consentimiento para participar de este. Posteriormente, se les dio una información general acerca de las preguntas que debían responder y se les entregó el cuestionario. Finalmente, se realizó la transcripción. Cabe mencionar que la aplicación de los cuestionarios se logró realizar antes de la emergencia sanitaria decretada a raíz de la pandemia de Covid-19.

La autobiografía

En la literatura se presentan diversidad de términos en relación con el material de carácter (auto)biográfico.[33] En un intento de clasificación, Juan José Pujada[34] propone dos tipos de materiales utilizados: los documentos personales y los registros biográficos. Entre los primeros se encuentra la autobiografía.

Para Fortunato Mallimaci y Verónica Giménez, la autobiografía es "la historia de vida de personas contada por ellas mismas".[35] En este sentido, se les solicitó a los buenos profesores que elaboraran un relato autobiográfico de su vida, donde contaran de manera cronológica los aspectos que consideraban más importantes en sus trayectorias vitales a niveles personal y profesional. Específicamente, se les solicitó narrar especialmente aquellas experiencias relacionadas con su desempeño docente. Estos relatos nos permitieron conocer sus entornos familiares, sus vivencias de infancia, sus motivaciones para ser docentes,

33. Sandín, *Investigación cualitativa en educación.*

34. Juan José Pujadas, *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales* (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992).

35. Fortunato Mallimaci y Verónica Giménez, "Historia de vida y métodos biográficos", en *Estrategias de investigación cualitativa,* coord. Irene Vasilachis de Gialdino (Barcelona: Gedisa, 2006), 178.

su trayectoria académica y, en definitiva, generar un vínculo de confianza que permitiera un mejor desarrollo de la investigación.

La entrevista

La entrevista es considerada como una de las más importantes herramientas de recolección de información en la investigación cualitativa.[36] La entrevista que se realizó en la investigación fue de carácter semiestructurada, en la misma línea que plantean María Inés Massot, Inmaculada Dorio y Marta Sabariego: "Las entrevistas *semiestructuradas* parten de un guion que determina de antemano cuál es la información relevante que se necesita obtener. Por lo tanto, existe una acotación en la información y el entrevistado debe remitirse a ella. Las preguntas, en este formato, se elaboran de forma abierta lo que permite obtener una información más rica en matices".[37]

Son entrevistas que parten de interrogantes preestablecidos, en las que el investigador trata de crear un escenario cálido y familiar, generando confianza y llevando al interlocutor a responder de una manera abierta y libre sobre ciertos detalles y peculiaridades que se pretenden conocer. El carácter flexible y activo de las entrevistas permite adaptarlas al sujeto encuestado, introduciendo preguntas espontáneas que permitan la aclaración de términos, despejar dudas y evitar caer en ambigüedades,[38] contribuyendo a una mejor interpretación y comprensión de la realidad.

Las entrevistas se utilizaron con el fin de comprender mejor lo expresado por los estudiantes y lo narrado por los profesores en sus relatos autobiográficos. Permitieron ampliar aquellas características, categorías y ciertos aspectos mencionados por los estudiantes, y alcanzar una comprensión e interpretación más cercana al contexto escolar. Igualmente, describir la cotidianidad de la

36. Norman K. Denzin e Yvonna Lincoln, "La investigación cualitativa como disciplina y como práctica", en *Manual de investigación cualitativa I: El campo de la investigación cualitativa,* coords. Norman K. Denzin e Yvonna Lincoln (Barcelona: Gedisa, 2012), 43-101; Michael Myers and Michael Newman, "The Qualitative Interview in Is Research: Examining the Craft", *Information and Organization,* Vol. 17, no. 1 (2007): 2-26, https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2006.11.001

37. María Inés Massot, Inmaculada Dorio y Marta Sabariego, "Estrategias de recogida y análisis de la información", en *Metodología de la investigación educativa,* 4.ª ed., coord. Rafael Bisquerra (Madrid: Editorial La Muralla, 2014), 337 (cursivas en el original).

38. Flick, *Introducción a la investigación cualitativa.*

práctica pedagógica del profesorado, de acuerdo con sus vivencias y experiencias, y las de los estudiantes. Al mismo tiempo, permitieron encontrar la explicación e interpretación del fenómeno estudiado.

Se realizaron dos entrevistas. La primera giró alrededor del relato autobiográfico. Esto llevó a que cada investigador construyera un guion ajustado a la información presentada por cada profesor en su autobiografía. El propósito de esta entrevista fue ampliar la información sobre sus condiciones sociales y familiares, y cómo influyeron en su construcción de ser docente. La segunda entrevista se centró en elementos pedagógicos y didácticos, que llevó a comprender todas aquellas características que los diferencian de sus otros colegas y por lo cual son reconocidos por los estudiantes como buenos profesores. El guion de esta entrevista se agrupó en tres grandes bloques,[39] de acuerdo con las categorías que emergieron en el análisis de la información dada por los estudiantes en el cuestionario: axiológico-valórico, capacidad pedagógica y proceso didáctico.

Las entrevistas se llevaron a cabo de manera virtual, por Google Meet, a causa de la contingencia causada por la Covid-19. A pesar del distanciamiento físico, las entrevistas fueron amenas, se evidenció un ambiente cálido y tranquilo, lo que ayudó a que los profesores no se sintieran cohibidos y brindaran la información necesaria que contribuyó a complementar y comprender el caso en cuestión.

Todas las entrevistas fueron grabadas y almacenadas en Drive por Google Meet y posteriormente transcritas. Luego fueron enviadas a los docentes con el propósito de que confirmaran si lo escrito allí estaba acorde a lo que habían narrado. Una vez devueltas las transcripciones, fueron analizadas e interpretadas, siendo sometidas a procesos de categorización y codificación en el programa ATLAS-ti (versión 7.5).

Condiciones y momentos del estudio

En este apartado se presentan los diferentes momentos que tuvo la investigación y todos los procesos metodológicos que se desarrollaron en cada uno de

39. Bill Gillham, *Research Interviewing. The Range of Techniques* (London: Open University Press, 2005).

estos. Así pues, el estudio estuvo dividido en tres momentos específicos: exploración, focalización y profundización.[40]

Exploración: en este momento se tuvo un primer acercamiento al problema y objeto de estudio, a partir de la búsqueda de estudios previos relacionados con buenos profesores y la enseñanza. Se revisaron estudios como los de Andrea Alliaud,[41] Barbara Bruns y Javier Luque,[42] Robert Caballero-Montañez y Luis Sime-Poma,[43] David Hansen,[44] María Asunción Jiménez y Fermín Navaridas,[45] María Martínez, Silvia Branda y Luis Porta,[46] Maureen Pope,[47] Mariluz Restrepo y Rafael Campo,[48] Lee Shulman,[49] Verónica Villarroel y Daniel Bruna,[50] Eloy José Villaverde, Miguel González y María Belén Toja,[51] y Jhon Zapata, Andrés Calderón y Didier Gaviria.[52]

40. María Galeano, *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa* (Medellín: Editorial Eafit, 2004).

41. Andrea Alliaud, "Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación", *Historia y Memoria de la Educación,* Vol. 1, no. 1 (2015): 319-49.

42. Barbara Bruns y Javier Luque, *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y El caribe* (Washington: Banco Mundial, 2014), https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=3806

43. Robert Caballero-Montañez y Luis Sime-Poma, "Buen o buena docente desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria", *Revista Electrónica Educare,* Vol. 20, no. 3 (2016): 1-23, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5618889

44. David Hansen, *Llamados a enseñar* (Barcelona: Idea Books S. A., 2001).

45. María Asunción Jiménez y Fermín Navaridas, "Cómo son y qué hacen los 'maestros excelentes': la opinión de los estudiantes", *Revista Complutense de Educación,* Vol. 23, no. 2 (2012): 463-85, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4134106

46. María Martínez, Silvia Branda y Luis Porta, "¿Cómo enseñan los buenos docentes? Fundamentos y valores", *Journal for Educators, Teachers and Trainers,* Vol. 4, no. 2 (2013): 26-35, https://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/418

47. Maureen Pope, "La investigación sobre el pensamiento del profesor", en *Procesos de enseñanza y aprendizaje,* coord. Mario Carretero (Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991), 51-82.

48. Restrepo y Campo, *La docencia como práctica.*

49. Lee Shulman, "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea", en *La investigación de la enseñanza I,* ed. Merlin Wittrock (Barcelona: Paidós Ibérica, 1989), 9-91.

50. Verónica Villarroel y Daniel Bruna, "Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes", *Formación Universitaria,* Vol. 10, no. 4 (2017): 75-96, https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008

51. Eloy José Villaverde, Miguel González y María Belén Toja, "El buen profesor de Educación Física desde la concepción del alumnado universitario en Galicia", *Sportis Sci J,* Vol. 3, no. 2 (2017): 286-302, https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/22769

52. Jhon Zapata, Andrés Calderón y Didier Gaviria, "¿Quién es un buen profesor? Un caso con estudiantes de educación secundaria en Medellín-Colombia", *Viref. Revista de Educación Física,* Vol. 7, no. 1 (2018): 19-33.

De la revisión bibliográfica se procedió a la reelaboración del planteamiento del problema, orientado hacia la comprensión de las buenas prácticas de enseñanza del profesorado de educación básica secundaria y educación media de Medellín. En función de los objetivos planteados, se previó la identificación del diseño metodológico acorde a la temática y los propósitos planteados, la definición y construcción de los instrumentos y las técnicas de recolección de información. En este momento también se alimentó el referente conceptual, teniendo como base los conceptos de *enseñanza*, *práctica de enseñanza* y *buen profesor*.

Por otro lado, este momento también incluyó el contacto inicial con las instituciones educativas que participaron del estudio. Cada uno de los investigadores realizó los contactos pertinentes con las directivas de cada colegio, explicando los objetivos, métodos, participantes y demás pormenores de la investigación. Una vez aceptada la participación del colegio, se suministró el consentimiento informado con información más detallada.

Focalización: en este momento se afianzó el problema y se interactuó con el contexto y las personas participantes, recolectando la información necesaria y haciendo el debido registro y sistematización. Esta fase consistió principalmente en el trabajo de campo, en el cual se diseñaron y se aplicaron los instrumentos mencionados.

Profundización: en este momento del estudio se hizo principalmente el análisis de la información. Se cotejaron la información y las teorías con las categorías del análisis y la redacción del informe final.

Análisis de la información

El análisis de la información es un proceso cíclico de selección, categorización, comparación, validación e interpretación inserto en todas las fases de la investigación, que permite la comprensión de un fenómeno de interés.[53] Para esta parte de la investigación, se partió de lo expuesto por Steven Taylor y Robert Bogdan,[54]

53. Sandín, *Investigación cualitativa en educación.*

54. Taylor y Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos.*

quienes proponen tres momentos para el análisis de la información: descubrimiento, codificación y relativización.

En la fase de descubrimiento se llevó a cabo una revisión constante de libros, tesis y artículos sobre los temas afines a la investigación (enseñanza, educación, práctica docente, buen profesor, estudio de caso, entre otros), la cual facilitó la elaboración de conceptos y proposiciones para la comprensión del fenómeno en cuestión, lo que, en palabras de María Paz Sandín,[55] se denomina elaboración de "redes conceptuales".

Todos los documentos primarios (respuestas de los cuestionarios diligenciados por los estudiantes, autobiografías y transcripción de las entrevistas) se ingresaron al programa ATLAS.ti versión 7.5 para su análisis, y así poder efectuar una ardua y minuciosa lectura de toda la información recolectada. En esta lectura se fueron registrando conceptos, proposiciones, ideas y reflexiones, en función del objetivo de la investigación. El programa también permitió realizar un análisis de coocurrencias que permite ver la interrelación entre las categorías que emergieron.

En la fase de codificación se dio paso a un proceso de depuración y refinamiento de la información (codificación),[56] a partir del análisis inductivo que proponen Elssy Bonilla-Castro y Penélope Rodríguez Sehk.[57] Consecuencia de este análisis emergieron las siguientes categorías principales: dimensión humana, dimensión pedagógica, dimensión didáctica y dimensión profesional.

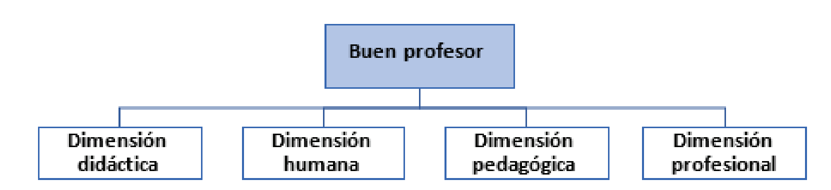


FIGURA 1. Categorías y subcategorías de las características de un buen profesor (fase de codificación).

Fuente: elaboración propia

55. Sandín, *Investigación cualitativa en educación.*

56. Judith Holton, "The Coding Process and Its Challenges", in *The SAGE Handbook of Grounded Theory,* eds. Antony Bryant and Khaty Charmaz (London: Sage Publications, 2007), 265-89.

57. Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk, *Más allá del dilema.*

Cabe aclarar que con esta estructura se aborda el análisis e interpretación de la información de los ochos profesores. Como se mencionó en páginas anteriores, el estudio de caso múltiple requiere el análisis de cada caso particular, para luego identificar similitudes y diferencias entre estos. En este sentido, la información en este texto presenta el análisis de convergencias entre los casos, dado que no hubo diferencias significativas en su globalidad, aunque cada caso puede tomar denominaciones diferentes en función de las características propias de cada participante y la información que cada profesor haya aportado.

De igual manera, durante esta fase se llevó a cabo la codificación de los nombres de los estudiantes, permitiendo salvaguardar su confidencialidad. De ahí que se haya asignado el código C.E. para el cuestionario de los estudiantes, un número del 1 al 7 que hace referencia a cada institución educativa y un número final que se relaciona con la ubicación del testimonio en el programa ATLAS.ti. Por ello cuando se observe un testimonio con el código C.E.2.356, se estará haciendo alusión al cuestionario diligenciado por un estudiante del colegio número 2 que se ubica en la línea 356 del *software* utilizado para el proceso de codificación.

Por último, en la fase de relativización se tuvieron en cuenta todos los datos proporcionados por cada una de las fuentes, no se descartó ningún comentario y lo único que cambió fue la interpretación, de acuerdo con el contexto donde se recolectó la información.

Consideraciones éticas

La acción investigativa y el conocimiento generado por esta requieren de comportamientos éticos y transparentes por parte del investigador, más aún en investigaciones de corte cualitativo, en las que los pensamientos, concepciones y percepciones se ponen en evidencia. De ahí que aquellas conductas nocivas o perjudiciales que vayan en contravía de dicho planteamiento no sean bien vistas y no tengan cabida en la ciencia.[58]

58. Manuel González, "Aspectos éticos en la investigación cualitativa", *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 29 (2002): 85-103, https://doi.org/10.35362/rie290952

En este sentido, las siguientes fueron las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta a lo largo del estudio:

Consentimiento informado: los informantes deben aceptar su rol voluntariamente, conocer los deberes y derechos que tienen en la investigación, al igual que proporcionar una información fidedigna que no ocasione ningún daño moral y ayude a la calidad del estudio.[59]

El cumplimiento de este aspecto se llevó a cabo durante los dos primeros momentos de la investigación. Allí, a los informantes se les recalcó en todo momento cuál era su función en la investigación, que la participación era voluntaria y no les generaría ningún tipo de daño físico o moral. Fue también el momento para presentarles los propósitos del estudio, la manera como se recogería la información y los tiempos de la investigación.

Los rectores de cada institución educativa firmaron un consentimiento, otorgando el aval para llevar a cabo la investigación. De igual manera, se les entregó un asentimiento informado a aquellos estudiantes menores de edad, donde se explicaban todos los objetivos y la manera de participación en la investigación. Ellos debían leerlo a sus padres o acudientes y hacerlo firmar para aprobar su participación en el estudio; el documento fue igual para aquellos estudiantes mayores de edad, simplemente que ellos podían diligenciarlo de manera personal. Por último, se entregó una carta a los profesores seleccionados por los estudiantes en el cuestionario. En esta, además de felicitarlos por dicho nombramiento, se les explicaba los aspectos relevantes del estudio y se les solicitaba su participación voluntaria en este.

En los consentimientos se explicó claramente que los datos proporcionados serían usados en la presente investigación exclusivamente con fines académicos. Además, se hizo énfasis en que todos los comentarios y acciones que

59. Clifford Christians, "La ética y la política en la investigación cualitativa", en *El campo de la investigación cualitativa*, vol. I de *Manual de investigación cualitativa*, coords. Norman K. Denzin e Yvonna Lincoln (Barcelona: Gedisa, 2012), 283-331; Ana Noreña et al., "Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa", *Aquichan*, Vol. 12, no. 3 (2012): 263-74, https://doi.org/10.5294/aqui.2012.12.3.5; Ministerio de Salud de Colombia, Resolución 8430 de 1993, Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF

realizaran se valorarían de manera holística, no serían juzgados, ni tendrían ninguna injerencia de carácter evaluativo.

Confidencialidad: esta se refiere al resguardo no solo de la identidad de los informantes, sino también de la privacidad de la información que pudieran brindar, propiciando el respeto de su dignidad, la protección de sus derechos y de su bienestar.[60] En este sentido, se les asignó un número a los cuestionarios diligenciados por los estudiantes. Sin embargo, los nombres de los profesores participantes son sus verdaderos nombres, al igual que los de las instituciones educativas en las que se desempeñan, para ello tanto los maestros como los rectores de los colegios dieron el consentimiento respectivo. Por otro lado, los nombres de otras personas o instituciones a las cuales se refirieron fueron cambiados u omitidos.

Retorno social de la investigación: la información recolectada fue socializada y puesta en consideración de los profesores participantes. El objetivo fue generar espacios de reflexión sobre sus procesos de enseñanza.

Manejo de riesgos: en las investigaciones cualitativas se debe cumplir con dos requisitos básicos para justificar su realización: primero, que los posibles riesgos que puedan tener los participantes se minimicen y, segundo, que los beneficios hacia ellos y hacia la sociedad se potencien.[61] La presente investigación no tiene riesgos, puesto que no se "emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquellos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, sicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio".[62]

Para finalizar, vale la pena destacar que el desarrollo investigativo de este estudio estuvo enmarcado en el respeto a las ideas, creencias y opiniones de los participantes e investigadores.

60. Noreña et al., "Aplicabilidad de los criterios de rigor"; Ministerio de Salud de Colombia, Resolución 8430 de 1993.

61. María Galeano, *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada* (Medellín: La Carreta Editores, 2004).

62. Ministerio de Salud de Colombia, Resolución 8430 de 1993, 3.

Bibliografía

Albert, María José. *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España, 2007.

Alliaud, Andrea. “Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación”. *Historia y Memoria de la Educación*, Vol. 1, no. 1 (2015): 319-49.

Anguera, María Teresa. “Niveles descriptivos en metodología observacional”. *Apuntes de Psicología*, Vol. 16, no. 1 (1986): 29-32.

Azofra, María José. *Cuestionarios.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1999.

Bonilla-Castro, Elssy y Penélope Rodríguez Sehk. *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales.* 3.ª ed. Bogotá: Norma, 1997.

Bruns, Barbara y Javier Luque. *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y El caribe*. Washington: Banco Mundial, 2014. https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=3806

Bryman, Alan. “Integrating Quantitative and Qualitative Research: How It Is Done?”. *Qualitative Research*, Vol. 6, no. 1 (2006): 97-113. https://doi.org/10.1177/1468794106058877

Caballero-Montañez, Robert y Luis Sime-Poma. “Buen o buena docente desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria”. *Revista Electrónica Educare*, Vol. 20, no. 3 (2016): 1-23. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5618889

Christians, Clifford. “La ética y la política en la investigación cualitativa”. En *El campo de la investigación cualitativa.* Vol. I de *Manual de investigación cualitativa.* Coordinado por Norman K. Denzin e Yvonna Lincoln, 283-331. Barcelona: Gedisa, 2012.

Coller, Xavier. *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2000.

Denzin, Norman K. e Yvonna Lincoln. “La investigación cualitativa como disciplina y como práctica”. En *El campo de la investigación cualitativa.* Vol. I de *Manual de investigación cualitativa.* Coordinado por Norman K. Denzin e Yvonna Lincoln, 43-101. Barcelona: Gedisa, 2012.

Dorio, Inmaculada, Marta Sabariego y María Inés Massot. “Características generales de la metodología cualitativa”. En *Metodología de la investigación educativa.* 3.ª ed. Coordinado por Rafael Bisquerra, 275-92. Madrid: Editorial La Muralla, 2012.

Flick, Uwe. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2004.

______. *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2014.

Galeano, María. *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Eafit, 2004.

______. *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. Medellín: La Carreta Editores, 2004.

Gibbs, Graham. *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2012.

Gillham, Bill. *Research Interviewing. The Range of Techniques*. London: Open University Press, 2005.

González, Manuel. "Aspectos éticos en la investigación cualitativa". *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 29 (2002): 85-103. https://doi.org/10.35362/rie290952

Hansen, David. *Llamados a enseñar*. Barcelona: Idea Books S. A., 2001.

Hernández, Roberto, Carlos Fernández y María del Pilar Baptista. *Metodología de la investigación.* 4.ª ed. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana Editores, 2006.

Holton, Judith. "The Coding Process and Its Challenges". In *The SAGE Handbook of Grounded Theory.* Edited by Antony Bryant and Khaty Charmaz, 265-89. London: Sage Publications, 2007.

Jiménez, María Asunción y Fermín Navaridas. "Cómo son y qué hacen los 'maestros excelentes': la opinión de los estudiantes". *Revista Complutense de Educación*, Vol. 23, no. 2 (2012): 463-85. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4134106

Mallimaci, Fortunato y Verónica Giménez. "Historia de vida y métodos biográficos". En *Estrategias de investigación cualitativa.* Coordinado por Irene Vasilachis de Gialdino, 175-208. Barcelona: Gedisa, 2006.

Martínez, María, Silvia Branda y Luis Porta. "¿Cómo enseñan los buenos docentes? Fundamentos y valores". *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4, no. 2 (2013): 26-35. https://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/418

Massot, María Inés, Inmaculada Dorio y Marta Sabariego. "Estrategias de recogida y análisis de la información". En *Metodología de la investigación educativa.* 4.ª ed. Coordinado por Rafael Bisquerra, 329-66. Madrid: Editorial La Muralla, 2014.

Merriam, Sharan. *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach.* New Jersey: Jossey- Bass, 1988.

Ministerio de Salud de Colombia. Resolución 8430 de 1993. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF

Moreno, Juan. "Quiénes son, qué hacen y qué piensan los buenos profesores". Tesis de maestría no publicada, Universidad de Antioquia, Medellín, 2021.

Myers, Michael and Michael Newman. "The Qualitative Interview in Is Research: Examining the Craft". *Information and Organization*, Vol. 17, no. 1 (2007): 2-26. https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2006.11.001

Noreña, Ana, Noemí Alcaraz, Juan Rojas y Dinora Rebolledo. "Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa". *Aquichan*, Vol. 12, no. 3 (2012): 263-74. https://doi.org/10.5294/aqui.2012.12.3.5

Piéron, Maurice. *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde Publicaciones, 1999.

Pope, Maureen. "La investigación sobre el pensamiento del profesor". En *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Coordinado por Mario Carretero, 51-82. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

Pujadas, Juan José. *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992.

Restrepo, Mariluz y Rafael Campo. *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2002.

Rodríguez, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García. *Metodología de la investigación cualitativa*. 2.ª ed. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.

Sabariego, Marta y Rafael Bisquerra. "El proceso de investigación (parte ll)". En *Metodología de la investigación educativa*. 3.ª ed. Coordinado por Rafael Bisquerra, 127-63. Madrid: Editorial La Muralla, 2012.

Sánchez, Roberto. "La enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos: un estudio de casos en la enseñanza secundaria". Tesis de doctorado, Universidad de Valencia, Valencia, 2013. https://roderic.uv.es/handle/10550/31731?show=full

Sandín, María Paz. *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España, 2003.

Sandoval Casilimas, Carlos A. "Módulo 4. Investigación cualitativa". En *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Editado por Carlos A, Sandoval Casilimas, 1-311. Bogotá: ICFES, 2002.

Shulman, Lee. "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea". En *La investigación de la enseñanza I*. Editado por Merlin Wittrock, 9-91. Barcelona: Paidós Ibérica, 1989.

Stake, Robert. *Investigación con estudio de casos*. 5.ª ed. Madrid: Morata, 2010.

______. "Estudios de casos cualitativos". En *Las estrategias de investigación cualitativa*. Vol. 3 de *Manual de investigación cualitativa*. Coordinado por Norman K. Denzin e Yvonna Lincoln, 154-97. Barcelona: Gedisa, 2013.

Strauss, Anselm y Juliet Corbin. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia, 2002.

Taylor, Steven y Robert Bogdan. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1987.

Tójar, Juan Carlos. *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla, 2006.

Tójar, Juan Carlos y Esther Mena. "Innovaciones educativas en el contexto andaluz. Análisis multicaso de experiencias en Educación Infantil y en Educación Primaria". *Revista de Educación*, no. 354 (2011): 499-527. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-009

Villarroel, Verónica y Daniel Bruna. "Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes". *Formación Universitaria*, Vol. 10, no. 4 (2017): 75-96. https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008

Villaverde, Eloy José, Miguel González y María Belén Toja. "El buen profesor de Educación Física desde la concepción del alumnado universitario en Galicia". *Sportis Sci J*, Vol. 3, no. 2 (2017): 286-302. https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/22769

Yin, Robert. *Case Study Research. Design and Methods.* 3.ª ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 1984.

Zapata, Jhon, Andrés Calderón y Didier Gaviria. "¿Quién es un buen profesor? Un caso con estudiantes de educación secundaria en Medellín-Colombia". *Viref. Revista de Educación Física*, Vol. 7, no. 1 (2018): 19-33.

Cuarta parte.
Caracterización de los buenos profesores

Dimensión didáctica: el profe explica muy bien y tiene una metodología única y así se aprende más

Beatriz Elena Chaverra Fernández[1]
Enoc Valentín González Palacio[2]
Juan David Moreno López[3]
Johan Manuel Muriel Echavarría[4]

DOI: https://doi.org/10.17533/978-628-7592-65-0_5

"Los alumnos/as deben participar en el aula aportando tanto sus conocimientos y concepciones como sus intereses, preocupaciones y deseos, implicados en un proceso vivo, donde el juego de interacciones, conquistas y concesiones provoque, como en cualquier otro ámbito de la vida, el enriquecimiento mutuo".

Ángel Pérez, "El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula"

1. *Instituto de Educación Física y Deporte, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, profesora titular, correo: beatriz.chaverra@udea.edu.co*

2. *Instituto de Educación Física y Deporte, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, profesor asociado, correo: enoc.gonzalez@udea.edu.co*

3. *Institución Educativa San José Obrero, Secretaría de Educación de Medellín, profesor titular, correo: juan.moreno@iesanjoseobrero.edu.co*

4. *Instituto de Educación Física y Deporte, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, estudiante en formación, correo: manuel.muriel@udea.edu.co*

Según Agustín de la Herrán,[5] contar con seguridad al momento de enseñar se da por varios factores, pero los más recurrentes suelen ser el dominio de los contenidos y la metodología didáctica, es decir, cuando un profesor se apropia de los contenidos que quiere enseñar y visualiza cómo va a desarrollarlos, puede sentirse más seguro y sereno en su proceso de enseñanza. Esta seguridad la perciben los estudiantes, tanto así que el conocimiento del profesor y su metodología emergieron como características fundamentales para definir las buenas prácticas de enseñanza.

Una característica que generalmente se le atribuye a un buen profesor es el ser muy "didáctico". Según Ezequiel Ander-Egg, "Se dice que alguien es 'didáctico' o que tiene 'capacidad didáctica', cuando es capaz de facilitar el aprendizaje de otro/s a partir de generar situaciones que le posibiliten comprender un determinado contenido".[6] En este sentido, los estudiantes reconocen que un buen profesor debe promover diversas experiencias que les faciliten el aprendizaje y el acceso a nuevos conocimientos.

Según Raúl García y José María Parra,[7] la didáctica hace parte de un sistema de ciencias cuyo objeto de estudio es la educación. Es así como los autores plantean que la didáctica tiene una estrecha relación con las otras ciencias de la educación como la filosofía, la historia, la sociología y la psicología, pero, a la vez, tiene un cuerpo teórico y práctico propio que la hacen autónoma en sus desarrollos investigativos.

En esta complejidad de relaciones encontramos diversos conceptos sobre didáctica que han variado con el paso de los años, las investigaciones y los contextos.[8] Sin embargo, estos cambios redundan en asumir la didáctica como una

5. Agustín de la Herrán, "Metodología didáctica en Educación Secundaria: una perspectiva desde la Didáctica General", en *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España, 2008), 134-49.

6. Ezequiel Ander-Egg, *Diccionario de educación* (Córdoba: Editorial Brujas, 2014), 77.

7. Raúl García y José María Parra, *Didáctica e innovación curricular* (Madrid: Los Libros de la Catarata, 2010).

8. Omar Abreu et al., "Objeto de estudio de la didáctica: análisis histórico epistemológico y crítico del concepto", *Formación Universitaria,* Vol. 11, no. 6 (2018): 75-82, https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600075 2018

ciencia de la educación que estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje,[9] que puede situarse en diferentes perspectivas epistemológicas (racionalista, hermenéutica, crítico social) y ser asumida como ciencia, tecnología o arte.[10]

En palabras de Ernesto López, la didáctica es un acto que se "ejerce para sostener 'algo' poniéndolo a la vista de otro alguien con la intención de que ese alguien se apropie de lo que se muestra. Llámese a alguien maestro y a otro alguien estudiante, llámese a 'algo' objeto de enseñanza".[11] Para Rafael Flórez, la didáctica está fuertemente relacionada con el modelo pedagógico que se elige, "es el conjunto de métodos y técnicas de enseñanza que propone cada teoría pedagógica para facilitar el logro de sus metas de formación",[12] es decir, la didáctica permite poner en escena la intencionalidad formativa del modelo pedagógico en que se basa el maestro. Si bien no se puede afirmar que una estrategia o una técnica de enseñanza activa y participativa dé cuenta por sí misma de un modelo constructivista, sí es posible pensar que optar por una didáctica que respete las individualidades, involucre activamente al estudiante y parta de los conocimientos previos tenga como objetivo el desarrollo holístico del estudiante.

Para esta investigación, la didáctica son todas aquellas prácticas que lleva a cabo el maestro, con el fin de poner la enseñanza en función de los estudiantes, buscando que este se apropie del conocimiento que se le está presentando, facilitándole su aprendizaje.

Entre los atributos que definen a los buenos profesores, los estudiantes resaltan: un maestro que explica bien, es claro y concreto en su discurso, sus metodologías son diversas, dinámicas y motivadoras, les brinda un buen acompañamiento académico y trasciende de la calificación. Esta diversidad de

9. García y Parra, *Didáctica e innovación curricular;* Joan Mallart i Navarra, "Didáctica: concepto, objeto y finalidades", en *Didáctica general para psicopedagogos,* coords. Félix Sepúlveda y Núria Rajadell (Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001), 25-60.

10. Abreu et al., "Objeto de estudio de la didáctica"; Mallart i Navarra, "Didáctica"; José López, "Diccionario enciclopédico de ciencias de la documentación", *Documentación de las Ciencias de la Información,* Vol. 28 (2005): 295-302, https://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/view/DCIN0505110295A

11. Ernesto López, "Sentido y significado de la didáctica como disciplina aplicada", en *Didáctica general y formación del profesorado,* coord. Ernesto López (Logroño: Universidad Internacional de la Rioja, 2016), 17.

12. Rafael Flórez, *Hacia una pedagogía del conocimiento,* 2.ª ed. (Bogotá: McGraw-Hill, 2005), 333.

elementos se presenta en dos grandes grupos: la didáctica como proceso y los componentes de la didáctica. En la siguiente figura se presentan las características más nombradas por los estudiantes en ambas categorías.



FIGURA 2. Categorías y subcategorías de la dimensión didáctica.

Fuente: elaboración propia

Componentes de la didáctica

Como lo plantean Carlos Álvarez de Sayas y Elvia María González,[13] la didáctica tiene entre sus componentes los objetivos, la metodología, los contenidos, los recursos y la evaluación. En esta investigación emergieron estos componentes como atributos que le otorgan los estudiantes a los buenos profesores, pero se destaca un componente didáctico por encima de todos: la metodología. En menor medida, se encontraron referencias hacia la evaluación y los contenidos.

13. Carlos Álvarez de Sayas y Elvia María González, *Lecciones de didáctica general* (Bogotá: Magisterio, 2003).

Su método dinámico e innovador lo convierte en un buen profesor

El método hace referencia "a la forma de actuación que se sigue en el aula para llevar a cabo el proceso de enseñanza del profesorado o el aprendizaje del alumnado".[14] Pero esta "forma" de actuar del docente deja entrever las intenciones educativas que lo orientan. Como anota Herrán,[15] en la metodología se evidencian las ideas que tiene el profesorado sobre la educación, la enseñanza y el estudiante, sus conocimientos sobre los elementos curriculares básicos (competencias, contenidos, criterios de evaluación), la capacidad para motivar a los estudiantes, etc.; es decir, el método o la metodología es la expresión de su pensamiento pedagógico en la práctica diaria.

Respecto a esto, los estudiantes destacaron de los buenos profesores esa manera de llevar la clase:

"Tiene una metodología única que hace que sean las mejores clases de todas";[16]

"Me gusta mucho su método para enseñarnos y es más fácil aprender con sus métodos de enseñanza";[17]

"Tiene métodos de enseñanza muy buenos y entendibles, y clases con métodos diferentes para evitar el aburrimiento";[18]

"Es un profesor muy teso y esa inteligencia y conocimiento que tiene nos los transmite con muy buena metodología de enseñanza";[19]

"Es muy versátil con sus clases, siempre llega con algo diferente y muy chévere";[20]

"Las clases no se vuelven repetitivas y hace actividades que la vuelven interesante";[21]

14. García y Parra, *Didáctica e innovación curricular,* 39.

15. Herrán, "Metodología didáctica".

16. C.E.5.474.

17. C.E.1.356.

18. C.E.5.139.

19. C.E.1.346.

20. C.E.2.394.

21. C.E.2.065.

"Tiene un buen método de enseñanza con el cual casi todos aprendemos";[22]

"Su metodología también es favorable para nuestro aprendizaje";[23]

"Tiene métodos muy buenos de enseñanza";[24]

"Me parece una excelente profesora por su forma de enseñar";[25]

"Es una persona que siempre hace mantener la atención en la clase, cambiando de tipo de actividades y haciendo actuar a los alumnos por su propia cuenta".[26]

Los estudiantes señalan que una de las características fundamentales de los buenos profesores es tener una metodología dinámica. Esta característica incluyó en el análisis de contenido las descripciones de los estudiantes que hacían alusión a que las clases eran recreativas, divertidas, lúdicas, entretenidas, chéveres. Los estudiantes destacan este dinamismo en la clase porque genera en ellos mayor atención, disposición, interés hacia la clase y, especialmente, evita el aburrimiento. En sus propias palabras, esta metodología favorece la comprensión de los saberes presentados por los profesores:

"Su clase es tan dinámica que nos permite concentrarnos más en el tema y aprender más"; [27]

"Sus clases son muy dinámicas y eso nos gusta, porque nos divertimos y al mismo tiempo aprendemos y, por otra parte, le entiendo perfectamente su clase";[28]

"Las clases son entretenidas, divertidas y enseña de una manera diferente a la de cualquier profesor";[29]

"Sus clases son divertidas y se aprende demasiado en ellas";[30]

22. C.E.3.102.
23. C.E.3.240.
24. C.E.6.08.
25. C.E.4.32.
26. C.E.7.43.
27. C.E.6.09.
28. C.E.2.221.
29. C.E.6.08.
30. C.E.5.282.

"Sus clases son dinámicas y se aprende mucho";[31]

"Las clases son muy dinámicas y divertidas, ya que todo no es escrito";[32]

"Utiliza métodos efectivos para el aprendizaje y las clases son dinámicas";[33]

"Sus clases son entretenidas y dinámicas, los relatos los hace interesantes y no deja aburrir a la clase";[34]

"Sus clases son muy dinámicas, a pesar de que el tema sea muy complicado y aburrido, le podemos entender con mayor facilidad";[35]

"Tiene una metodología distinta, las clases son súper buenas, lúdicas";[36]

"La forma en la que enseña es muy dinámica";[37]

"Ella es la mejor enseñando y no aburre para nada su clase";[38]

"La forma dinámica de dar las clases es única, sabe y tiene un excelente manejo de los temas, que da como resultado que nos gusten las clases porque aprendemos";[39]

"Su metodología de enseñanza es muy divertida y dinámica, no le gusta dictar sus clases entre cuatro paredes y eso es bueno porque aprendemos mucho mejor".[40]

Las voces del estudiantado evidencian la importancia de la motivación extrínseca para generar un aprendizaje. Los alumnos relacionan este último con las actividades propuestas por los profesores. Como lo afirma Herrán, las actividades didácticas se convierten en experiencias didácticas y esto nutre "la cultura, la formación y la memoria didáctica del alumno y del docente".[41] En

31. C.E.1.103.
32. C.E.4.23.
33. C.E.3.205.
34. C.E.1.171.
35. C.E.2.115.
36. C.E.2.059.
37. C.E.4.35.
38. C.E.4.20.
39. C.E.5.138.
40. C.E.7.182.
41. Herrán, "Metodología didáctica", 138.

los testimonios de los estudiantes se evidencia la importancia que le otorgan a una metodología activa, la cual se apoya en una actitud entusiasta del profesor, con el fin de promover en ellos el deseo de hacer, participar e involucrarse en el desarrollo de las actividades que se les proponen.

Por otro lado, los estudiantes también destacan que la metodología empleada por los profesores es creativa e innovadora, y que utilizan diversos recursos en las clases:

"Es un profesor muy creativo y alegre que nos hace las clases interesantes";[42]

"Tiene buenas formas de enseñar [...] y busca formas creativas o interesantes para que aprendamos";[43]

"Enseña súper bien, pone actividades que no es solo estar pegado de un cuaderno, hace actividades muy creativas, divertidas";[44]

"Explica muy bien y su clase no es la típica rutina [...] sus clases son muy activas y creativas";[45]

"Clases entretenidas, personalidad agradable y metodología innovadora";[46]

"Nos enseña de una manera muy didáctica y creativa".[47]

Sobre este aspecto metodológico, encontramos que los profesores, en sus discursos, le dan importancia a una clase dinámica y divertida que involucre a los estudiantes, que se adapte a las necesidades de los grupos y los motive a aprender:

"Generalmente yo trato de involucrar a los estudiantes en el proceso didáctico de mis clases, principalmente teniendo en cuenta que ellos son diversos y tienen diferentes estilos y diferentes ritmos de aprendizaje, por lo cual trato de utilizar variedad en la metodología";[48]

42. C.E.1.526.
43. C.E.1.360.
44. C.E.2.237.
45. C.E.2.489.
46. C.E.2.284.
47. C.E.5.124.
48. Jilmer Caicedo Bello, Institución Educativa San José Obrero.

"La materia sigue siendo difícil, lo que en realidad me he dado cuenta es que la he hecho más amena y, por ende, al hacerla más amena, se hace más fácil de comprender, porque siguen siendo en parte los mismos conceptos, solamente que al hacerla más amena los pelados prestan más atención";[49]

"[...] en el aula de clase yo trato de que nos la gocemos, que disfrutemos y trato de ser muy práctica a la hora del trabajo";[50]

"[...] yo me sentaba en el patio o le daba un 'vueltón' al colegio y decía: ve, voy a hacer esto acá, voy a aplicar este contenido en este espacio o les pedía ayuda a los compañeros para realizar unas pisticas y que los muchachos adivinaran ciertos puntos del colegio y allá tuvieran que mostrar algo, o realizar una prueba, ir a encontrar ese lugar del colegio y allá empezar a hacer como ciertas actividades [...]".[51]

"[...] (un maestro debe) ser innovador, siempre he creído como en esa vanguardia y esas cosas, cambiar toda esa metodología a veces tradicional que se tiene de creer que una clase es algo estricto y ya, no. De pronto sí puede haber una planeación, pero muchas veces la misma clase amerita que lo planeado se des-planee y salga algo mejor o peor";[52]

"[...] cuando les pregunto a ellos qué les gusta, me dicen que es eso: que es lo creativa, que es lo dinámica [...] es que yo a ellos les pregunto permanentemente, yo hago pregunta antes, durante y después de la clase, entonces los muchachos participan demasiado, participan [...] seguramente eso es lo que les llama a ellos la atención, que ellos se sienten libres de participar porque no se sienten juzgados";[53]

"[...] (le) toca a una ser más recursiva, más creativa, hacer, tener otras dinámicas, otras herramientas, otras didácticas, le toca a una inventarse otros rollos para poder llegarle al estudiante".[54]

49. Davinson Hinestroza Guerrero, Institución Educativa San Juan Eudes.

50. Bibiana Shirley Arenas Suaza, Institución Educativa Juan María Céspedes.

51. David Patiño Cano, Institución Educativa San José Obrero.

52. Alejandro Álvarez Restrepo, Institución Educativa La Pastora.

53. Lizeth Lorena Lopera Mazo, Institución Educativa José Roberto Vásquez.

54. Alejandra Díaz Bedoya, Institución Educativa Rafael Uribe Uribe.

En los comentarios de los buenos profesores se reconoce la importancia que le otorgan al "cómo se enseña", a la "forma" en que se orienta la clase para generar un aprendizaje en los estudiantes. Diversos estudios han demostrado que el uso de estilos de enseñanza participativos, como la enseñanza recíproca, la autoevaluación y la *flipped classroom*, aumentan la motivación intrínseca, el disfrute, la diversión, el trabajo en grupo y la autonomía en los estudiantes,[55] lo cual redunda en un mayor aprendizaje. Esta es precisamente la metodología que resalta el estudiantado, esa en la cual el profesor les permite explorar, compartir con sus compañeros y construir conjuntamente, es decir, ser protagonistas del aprendizaje. En este sentido, los buenos profesores son conscientes de que, al desarrollar prácticas constructivistas, se resalta el rol de los estudiantes, delegando en ellos el papel protagónico de la educación, fomentando una mayor implicación y compromiso en su formación, lo que puede llevar a la adquisición de aprendizajes más significativos.

Estos resultados concuerdan con los encontrados en otros estudios,[56] en los que se hace evidente la importancia que le dan los estudiantes a las clases diná-

55. Rosa de las Heras-Fernández, María Espada-Mateos y María Jesús Cuellar-Moreno, "Percepciones de los/as estudiantes en los estilos de enseñanza comando y resolución de problemas en el aprendizaje del baile flamenco", *Revista Prisma Social,* no. 25 (2019): 84-102, http://revistaprismasocial.es/article/view/2601; Nerea Felgueras y Manuel Delgado, "Experiencia didáctica empírica sobre la clase invertida en el área de Educación Física", *Retos,* Vol. 42 (2021): 189-97, https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.83002; Vicent Fornons y Ramó Palau, "Flipped Classroom en la asignatura de matemáticas de 3º de Educación Secundaria Obligatoria", *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa,* Vol. 55 (2016): 1-17, https://doi.org/10.21556/edutec.2016.55.284; Athina Pitsi, Nikolaos Digelidis and Athanasios Papaioannou, "The Effects of Reciprocal and Self-Check Teaching Styles in Students' Intrinsic-Extrinsic Motivation, Enjoyment and Autonomy in Teaching Traditional Greek Dances", *Journal of Physical Education and Sport,* Vol. 15, no. 2 (2015): 352-61, https://doi.org/10.7752/jpes.2015.02053

56. Julia Blández, "Lo que el alumnado de educación secundaria piensa de las clases de educación física y no se atreve a decirle a su profesor/a", *Apunts: Educación Física y Deportes,* Vol. 4, no. 66 (2001): 20-30, https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/301901; Robert Caballero-Montañez y Luis Sime-Poma, "'Buen o buena docente' desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria", *Revista Electrónica Educare,* Vol. 20, no. 3 (2016): 1-23, https://doi.org/10.15359/ree.20-3.4; Karina Cortez et al., "Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas", *Estudios Pedagógicos,* Vol. 39, no. 2 (2013): 97-113, https://dx.doi.org/10.4067/S0718-070520130002000072013; Nira Hativa, Rachel Barak and Etty Simhi, "Exemplary University Teachers: Knowledge and Beliefs Regarding Effective Teaching Dimensions and Strategies", *The Journal of Higher Education,* Vol. 72, no. 6 (2001): 699-729, https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00221546.2001.11777122; Sarita Moreno, Diego López y Beatriz Chaverra, "La Educación Física desde la perspectiva de los estudiantes. Un estudio de caso", *Ciencias de la Actividad Física UCM,* Vol. 22, no. 2 (2021): 1-12, https://doi.org/10.29035/rcaf.22.2.7; Carlos Rosales, "Características de maestros y profesores de educación primaria y secundaria a través de relatos realizados por sus exalumnos", *Educar,* Vol. 48, no. 1 (2012): 149-71, https://doi.org/https://doi.

micas, prácticas y entusiastas, con variedad metodológica en cuanto a actividades, espacios y herramientas utilizadas, lo que les da un carácter lúdico, que no es más que darle un "sentido grato y entretenido a las prácticas metodológicas",[57] lo que conlleva la generación de ambientes confortables que despiertan el interés, facilitan la comprensión y evitan la monotonía en el aprendizaje.

En este sentido, los buenos profesores deben tener en cuenta no solo "las limitaciones contextuales, culturales y sociales en el ambiente de aprendizaje",[58] sino también aquellos espacios que puedan ayudar a potenciar sus prácticas de enseñanza. De ahí que los buenos profesores aprovechan los diferentes espacios y medios que les brinda la institución, sacan sus clases del aula y las llevan a otros lugares para despertar el interés de sus estudiantes. Así lo expresan María Antonia Dávila et al.,[59] quienes encontraron que las actividades fuera del aula generan emociones positivas en los estudiantes y pueden llegar a ser una herramienta importante a la hora de planificar un proceso de enseñanza mucho más eficaz.

Igualmente, los buenos profesores saben que en las aulas de clases hay una gran diversidad, jóvenes con motivaciones, pensamientos o creencias diferentes. Por lo tanto, son conscientes de la necesidad de interpretar las fortalezas y debilidades no solo de ellos, sino también del contexto en el que están, y, a partir de ahí, potenciar sus prácticas.

> [...] vos no podés replicar exactamente la misma clase con todos los grupos, porque no siempre te va a salir, hay grupos más activos, hay grupos más pasivos,

org/10.5565/rev/educar.39; Mary Sáenz, Shirley Villarreal y Miguel González, "Lenguajes del poder. Lenguaje de los buenos profesores de matemáticas e incidencia en el rendimiento estudiantil", *Plumilla Educativa,* Vol. 16, no. 2 (2015): 192-201, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920251; Claudia Tapias et al., "Lo que hacen los mejores profesores en una universidad pública Mexicana", *Praxis Investigativa ReDIE,* Vol. 9, no. 17 (2017): 167-78, http://praxisinvestigativa.mx/assets/17_13_hacen.pdf; Jhon Zapata, Andrés Calderón y Didier Gaviria, "¿Quién es un buen profesor? Un caso con estudiantes de educación secundaria en Medellín-Colombia", *Viref. Revista de Educación Física,* Vol. 7, no. 1 (2018): 19-33.

57. Eugenio Merellano et al., "Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes?", *Educação e Pesquisa,* Vol. 42, no. 4 (2016): 947, https://doi.org/10.1590/S1517-97022016121526892016

58. Merellano et al., "Buenos docentes universitarios", 944.

59. María Antonia Dávila et al., "¿Qué emociones despiertan en los alumnos de educación secundaria aspectos de la metodología, la evaluación y la actitud del profesor en el aprendizaje de Física y Química?", en *III Simposio Internacional de Enseñanza de las Ciencias. La enseñanza de las ciencias en el actual contexto educativo,* eds. Pedro Membiela et al. (Madrid: Educación Editora, 2016), 271-5, https://bit.ly/3GEF9ev

> hay grupos más reflexivos [...] o sea hay de todo [...] dinamizar el conocimiento es muy relativo, pero cómo ser creativo en el aula es también explorando qué les gusta a los muchachos, es no dejando de aprender, es todo el tiempo vos aprendiendo, aprendiendo, aprendiendo [...] la creatividad viene de la mano con que vos estés dispuesto a tener apertura, en tu conocimiento y a innovar todo el tiempo [...] La creatividad está ahí, pero es cuestión de que usted realmente acepte los retos del día a día, es que todo lo que le pase lo tomé como una herramienta y como un reto, y no como una amenaza [...] ser creativo es usted inventar en la marcha porque no hay de otra, y con estos pelados de ahora menos, invente, mire a ver cómo le da;[60]

"[...] usted lleva ejercicios de todo tipo, el ejercicio fácil para aquel que no ha entendido y lo pueda motivar, y el ejercicio duro para el que es un teso y sabe usted que lo tiene que entretener un ratico, porque si no se va a quedar desocupado un buen rato. Entonces juega uno con todos esos niveles";[61]

"[...] la experiencia me ha llevado a ver que todos aprendemos de forma diferente, absolutamente todos. Aprendemos de manera distinta, somos seres heterogéneos, somos seres que debemos tener estrategias de aprendizaje, porque realmente la variedad del aprendizaje es impresionante. Entonces pienso que la variedad de la enseñanza tiene que ser aún mayor";[62]

"[...] es importante conocer o diversificar de acuerdo como al estilo de aprendizaje que tengan los estudiantes diferentes metodologías de enseñanza";[63]

"Esa siempre va a ser como mi búsqueda constante, de qué pasos, qué métodos hacer o usar para hacerme entender [...] yo pienso que ese es el reto que tenemos los docentes, cómo hacernos entender".[64]

Estos ajustes metodológicos que señalan los profesores permiten identificar la capacidad de observación que tienen y la lectura que realizan de las

60. Alejandra Díaz Bedoya.

61. Bibiana Shirley Arenas Suaza.

62. David Patiño Cano.

63. Alejandro Álvarez Restrepo.

64. Davinson Hinestroza Guerrero.

necesidades. De esta forma, como lo mencionan Paula Renés y Pedro Martínez,[65] desde la heterogeneidad de los estudiantes adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación más allá de la calificación… el fin no es corcharlos, el fin es que aprendan

Otro elemento de la didáctica que destacaron los estudiantes de los buenos profesores fue su manera de evaluar. Para José Gimeno Sacristán,[66] la evaluación se asume desde una perspectiva amplia, que conlleva no solo problemas técnicos (cómo se obtiene la información, con qué instrumentos y procedimientos), sino un aspecto ético que implica decidir qué se va a evaluar, por qué hacerlo, cómo se expresan los resultados de esta evaluación, etc. En este sentido, la evaluación asumida con un proceso formativo que va más allá de la calificación permite identificar las dificultades que se presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para ajustar las estrategias y conseguir los propósitos de la enseñanza.

Esta visión de evaluación formativa, que trasciende la calificación, es identificada por el estudiantado como las diversas oportunidades que dan los buenos profesores para lograr una calificación positiva:

"Da muchas oportunidades para ganar la materia";[67]

"Me gusta porque cuando hace un examen y lo perdemos nos da la oportunidad de volverlo hacer";[68]

"Da posibilidades y oportunidades para recuperar notas malas";[69]

"[...] coloca varias tareas para tener oportunidad de ganar";[70]

"[...] las oportunidades que da para recuperar";[71]

65. Paula Renés y Pedro Martínez, "Una mirada a los estilos de enseñanza en función de los estilos de aprendizaje", *Revista de Estilos de Aprendizaje,* Vol. 9, no. 18 (2016): 224-43, http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1044

66. José Gimeno Sacristán, "La evaluación en la enseñanza", en *Comprender y transformar la enseñanza,* eds. José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez (Madrid: Morata, 1992), 334-97.

67. C.E.5.343.

68. C.E.4.053.

69. C.E.5.498.

70. C.E.5.233.

71. C.E.1.112.

"[...] también nos da muchas oportunidades en la evaluación";[72]

"[...] más que importarle sacar nota, se preocupa por nuestro futuro".[73]

Tras el concepto de *oportunidades para ganar* se evidencia una gran dificultad en los actores educativos y es la confusión entre evaluar y calificar. Para los estudiantes, la idea de evaluación está ligada a la calificación que requieren para aprobar la asignatura, por lo tanto, cuando el profesorado realiza acciones para "mejorar" esa calificación, se sale de lo común y consigue ser un buen profesor. Con relación a esta situación, los buenos profesores reconocen que, si bien están amparados por unos lineamientos institucionales que los obligan a emitir calificaciones, este no es el fin fundamental en su proceso evaluativo, reconocen que el objetivo es el aprendizaje y no las notas:

"[...] a veces el número no dice lo que el estudiante realmente sabe [...] incluso cuando hago los exámenes ellos los hacían hasta tres y cuatro veces. Esa era una discusión que había con los otros profes, porque me decían '¿si un estudiante le hace el examen y lo puede volver a hacer y lo hace otra vez?', yo les decía es que el fin mío no es corcharlos, el fin mío es que aprendan [...] Entonces, primera cosa que tengo clara: la evaluación no es para matar al estudiante";[74]

> [...] yo siempre hago la evaluación muy constante durante el proceso, mi evaluación nunca pasa de uno o dos puntos [...] en un punto yo me doy cuenta si sabe o no sabe, entonces pongo el ejercicio y doy cinco o diez minutos, dependiendo el tema, y finalmente resuelvo el ejercicio en el tablero y calificamos de una vez. Les digo: ¿cómo nos fue? Y empiezo a escucharlos, a preguntarles, entonces hago el proceso de identificar qué fue, si veo que les fue mal y que las disculpas fueron faltó estudio, etc., normalmente las primeras ocasiones sanciono, la segunda cojo los exámenes y los tiro a la basura y les digo mañana repito el examen;[75]
>
> [...] yo intento evaluar el proceso, para mirar la evaluación del proceso yo voy mirando la participación del estudiante, cómo va desarrollando las actividades, el tipo de pregunta que me realiza en clase, el tipo de soluciones que encuentro en la clase, la parte del comportamiento con el otro en la clase, la

72. C.E.4.050.

73. C.E.2.351.

74. Javier Enrique Peralta Romero, Institución Educativa Kennedy.

75. Bibiana Shirley Arenas Suaza.

> atención que pone, la disposición que tiene para aprender [...] ah, perdió el primer examen, sí, perdió en 1, pero el segundo en 2.5, pero cuando yo miro el examen: eh, mirá, este muchacho ya sabe hacer esto, ya encontró aquello, súper, excelente [...] entonces, cuando uno ya ve esos procesos de los estudiantes, no tiene por qué perder, es más, yo he tenido estudiantes que, literal, nunca me han ganado un examen numérico desde lo cuantitativo y han sacado notas de 4, 4.2, 4.3, pero son muy ganaditas, súper merecidas, porque veo que la competencia realmente se cumple y veo que el estudiante tuvo un esfuerzo maravilloso para lograrlo, ese es el proceso.[76]

En estos relatos se evidencia que, al realizar un examen, el fin último no es clasificar a los estudiantes, sino que es una estrategia de aprendizaje para reforzar los conocimientos que no han quedado claros, reconocer las dificultades y subsanarlas. En este sentido, los estudiantes valoran esta mirada y la relacionan con su idea de brindar diversas posibilidades de "ganar" la materia. Estos resultados coinciden con el estudio de Jiménez y Navaridas,[77] en el cual los estudiantes destacan que los exámenes que realizan sus maestros les permiten conocer sus errores para mejorar los aprendizajes.

Los estudiantes de esta investigación no solo destacan esas oportunidades que brindan los profesores para obtener su calificación, también resaltan las formas que utilizan para evaluar:

"[...] siempre nos califica hablando y teniendo conversaciones, es fácil quitar el miedo a hablar";[78]

"Evalúa correctamente, de una forma peculiar";[79]

"[...] me gusta mucho la forma en que evalúa sus clases";[80]

"[...] la forma de evaluar es muy buena";[81]

"[...] me gusta mucho su metodología para enseñar y evaluar";[82]

76. David Patiño Cano.

77. Jiménez y Navaridas, "Cómo son y qué hacen".

78. C.E.1.518.

79. C.E.1.318.

80. C.E.2.199.

81. C.E.2.516.

82. C.E.3.034.

"[...] promueve una constante evaluación del estudiante".[83]

Si bien los testimonios de los estudiantes no permiten identificar las estrategias o procedimientos que utilizan los buenos profesores para evaluar, sí son reiterativos en expresiones como "la forma de evaluar es muy buena", "evalúa de buena manera", "saca muy buenas notas" y "me gusta su método de calificación". Estas estrategias y procedimientos se logran identificar en el discurso de los profesores cuando explican cómo llevan a cabo el proceso evaluativo:

"[...] por ejemplo, pongo cinco puntos, entonces un punto que sea investigativo, otro punto que sea de comprensión de lectura, otro punto que sea de creación manual [...] o que sea una cosa un poquito diversa, para evitar que el muchacho sienta que no tiene la posibilidad de demostrar sus capacidades [...] que sean actos evaluativos que de verdad el muchacho sienta que se le está preguntando, primero, por lo que aprendió y, segundo, pues que reflexione con relación a la importancia para su vida real";[84]

"[...] (Entre las estrategias) uno es el *classroom*, otra son ruletas, otros son Kahoot! Hay varias. Otra es el mismo chat de la clase por ejercicios o los que te digo, los numerales son fabulosos";[85]

"[...] y al final hacemos la evaluación, sea recogiendo la actividad que se realizó o haciendo un *quiz* [...] o sea, como que estén muy pendientes de la clase [...] y, bueno, a ver qué tal les pareció, indagando, a mí me gusta mucho conversadito, la verdad, a veces no los pongo tanto a escribir [...] generalmente recojo mucho el cuaderno, como para mirar las actividades que ellos realizaron desde las preguntas que se hicieron y trato de variar mucho desde mapas conceptuales, cuadritos, dibujos, crucigramas, sopas de letras, preguntas abiertas";[86]

"[...] finalmente, termino diciéndoles que evaluemos la clase de hoy y evaluar es sencillo, es decir mucho o poco de lo que se haya aprendido, incluso de

83. C.E.5.069.

84. Alejandra Díaz Bedoya.

85. Davinson Hinestroza Guerrero.

86. Alejandro Álvarez Restrepo.

lo que no se aprendió también. En ese qué aprendieron se empieza a ver la clase de nuevo, es un constante devenir”.[87]

Lo que puede identificarse en los comentarios del estudiantado es que el examen no es la única manera de evaluar; por el contrario, la utilización de diversas estrategias evaluativas es consecuente con la metodología dinámica, activa y participativa que refieren los estudiantes sobre estos profesores, así como su intención formativa y reguladora del aprendizaje.

Son diversas las investigaciones y experiencias de buenas prácticas evaluativas, en diversas áreas y niveles educativos, que presentan, entre sus conclusiones, que llevar a cabo evaluaciones de tipo formativo aumenta la participación del estudiantado en su proceso educativo, genera mayores aprendizajes en los estudiantes y profesores, mejora los resultados académicos y promueve la autorregulación y el pensamiento crítico.[88]

Otro elemento importante que emergió en las conversaciones con los profesores fue que la evaluación que realizan no se limita a conocer el aprendizaje de los estudiantes, sino que se ampara en una idea de evaluación alternativa que reconoce la importancia de valorar la enseñanza, es decir, que el maestro también es un actor activo del proceso educativo y, por lo tanto, debe evaluarse y ser evaluado.

87. Lizeth Lorena Lopera Mazo.

88. María Alonso-Cortés, María Teresa Llamazares y Gimena Alonso, “La evaluación entre iguales como una oportunidad de autorregulación del aprendizaje de la escritura en Educación Secundaria”, *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje,* Vol. 3, no. 2 (2017): 459-765, https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/815; Daniel Bores-García et al., “Peer Assessment in Physical Education: A Systematic Review of the Last Five Years”, *Sustainability,* Vol. 12, no. 21 (2020): 9233, https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su12219233; Teresa Fuentes, “Experiencia de evaluación formativa en Educación Física en un centro rural en Secundaria”, *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje,* Vol. 5, no. 2 (2019): 178-86, https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1561; Víctor López Pastor y Ángel Pérez Pueyo, coords., *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (León: Universidad de León, 2017); Rosa Ortiz de Santos y Noelia Santamaría-Cárdaba, “Diseño de un sistema de evaluación formativa en el área de Lengua Castellana y Literatura”, *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje,* Vol. 5, no. 2 (2019): 171-7, https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1510; Fernando Otero, Francisco Pozuelo-Estrada y Constanza Palomino-Devia, “Percepción del alumnado universitario de Educación Física sobre la calificación dialogada”, *Retos,* Vol. 43 (2022): 300-08, https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89614; Ernesto Panadero and Gavin TL Brown, “Teachers’ Reasons for Using Peer Assessment: Positive Experience Predicts Use”, *European Journal of Psychology of Education,* Vol. 32, no. 1 (2017): 133-56, https://doi.org/10.1007/s10212-015-0282-5; Nuria Ureña et al., “Resultados de un caso práctico de autoevaluación en educación física en la etapa de primaria”, *Apunts: Educación Física y Deportes,* Vol. 86 (2006): 22-33, https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/300868/390313

"[...] ellos son por allá como asustados y empiezan con todo lo bueno, y yo no quiero lo bueno, yo quiero las cosas malas. Que Bibiana es muy gritona, empecé yo, ¿qué más?, que Bibiana explica muy rápido, ¿qué más?, que Bibiana no da oportunidades, ¡que no da oportunidades! ¡Eh ave maría muchachos, ustedes sí son conchudos! Entonces empiezo a jugar como con ese doble papel, pero sí trato de hacerlo, porque me parece muy importante escuchar la opinión del estudiante";[89]

"[...] ellos ahí se evalúan y evalúan también las clases, cómo les parece todo [...] qué piensan de la clase, del profesor, eso también está ahí en esa parte donde ellos pueden escribir, es como expresar cómo se sienten";[90]

"[...] después de la clase, pues como para hacer el cierre, les pregunto: 'jóvenes, ¿qué aprendieron? ¿Qué les gustó? ¿Qué entendieron?'. Entonces ellos siempre están activos y dispuestos a dar sus aportes, porque a ellos les gusta sentirse tenidos en cuenta";[91]

> [...] les pregunto constantemente si comprendieron, si entendieron, si fui clara, si los elementos que llevamos a clase fueron los adecuados [...] entonces todo el tiempo estoy como en ese constante cuestionamiento y les pido mucha sinceridad. 'Chicos, si no me entendieron no pasa nada'. Entonces yo trato de que ellos se sientan muy en confianza [...] que los chicos sientan que pueden hablar libremente, de si entendieron o no [...] en cuanto a evaluarme a mí, todo el tiempo les pregunto, 'muchachos, ¿estoy muy harta? ¿Estoy muy aburridora? ¿Cuánta parte me han entendido? ¿Cuánto me están odiando hoy?'. Súper fresca, o sea, yo con eso sí soy súper sincera y créame que los chicos no se quedan con nada, con nada, todo lo dicen.[92]

La enseñanza reflexiva ha sido abordada por diversos autores desde hace varios años, rescatando sus cualidades y aportes a la calidad educativa.[93] Para

89. Bibiana Shirley Arenas Suaza.

90. Davinson Hinestroza Guerrero.

91. Lizeth Lorena Lopera Mazo.

92. Alejandra Díaz Bedoya.

93. Donald Shön, *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (Barcelona: Paidós, 1998); Niki Tsangaridou and Daryl Siedentop, "Reflective Teaching: A Literature Review", Quest, Vol. 47, no. 2 (1995): 212-37, https://doi.org/10.1080/00336297.1995.10484153; Kenneth Zeichner, "El maestro como profesional reflexivo", *Cuadernos de Pedagogía,* no. 220 (1993): 44-49, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=35675

Jinhong Jung,[94] la enseñanza reflexiva es el acto de pensar, analizar o evaluar los significados, intenciones, creencias, decisiones, acciones o productos educativos que se obtienen a través de esos procesos de pensamiento. En esta perspectiva, vemos cómo los buenos profesores revisan y evalúan su desempeño, además de reflexionar sobre este, involucran a sus estudiantes en sus reflexiones y les generan un espacio de confianza que les permite expresar lo que sienten y piensan sobre ellos y sus clases. Procuran además llevar a cabo ejercicios evaluativos que no solo van más allá de las demandas institucionales, sino que forman parte de su enseñanza.

Evaluar la enseñanza y permitir la participación de los estudiantes contribuye a promover el desarrollo de profesores cada vez más competentes, autorreflexivos y con mejores relaciones con sus estudiantes,[95] lo que puede redundar en una enseñanza de mejor calidad. Esta apertura que manifiesta el profesorado de permitir que sus estudiantes los evalúen contrasta con otros estudios, en los cuales se evidencia que no es una práctica común entre los maestros[96] o con la afirmación de que las bajas calificaciones son responsabilidad exclusiva del estudiante.[97]

94. Jinhong Jung, "The Focus, Role, and Meaning of Experienced Teachers' Reflection in Physical Education", *Physical Education and Sport Pedagogy,* Vol. 17, no. 2 (2012): 157-75, https://doi.org/10.1080/17408989.2011.565471

95. Huijuan Chen et al., "Teacher Effectiveness and Teacher Growth from Student Ratings: An Action Research of School-Based Teacher Evaluation", *Studies in Educational Evaluation,* Vol. 70 (2021): 1-16, https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101010; Luis Moreira y Miguel Santos, "Evaluando la enseñanza en la Educación Superior: percepciones de docentes y discentes", *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* Vol. 18, no. 3 (2016): 19-36, http://redie.uabc.mx/redie/article/view/922; Gary W. Ritter and Joshua H. Barnett, "Learning on the Job: Teacher Evaluation Can Foster Real Growth", *Phi Delta Kappan,* Vol. 97, no. 7 (2016): 48-52, https://doi.org/10.1177/0031721716641649; Ángela Saiz-Linares, Noelia Ceballos-López y Teresa Susinos-Rada, "Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria", *Revista Complutense de Educación,* Vol. 30, no. 3 (2019): 713-28, https://doi.org/10.5209/RCED.58883

96. Beatriz Chaverra Fernández, "Significados otorgados a la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje: Interpretación a partir de un grupo de maestros de educación física", *Estudios pedagógicos (Valdivia),* Vol. 40, no. 2 (2014): 65-82, https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300004; Beatriz Chaverra Fernández y Juan Luis Hernández Álvarez, "La Acción Evaluativa en Profesores de Educación Física: Una Investigación Multi-Casos", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa,* Vol. 12, no. 1 (2019): 211-28, https://doi.org/https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.012; Carlos Toro-Suaza y Beatriz Chaverra Fernández, "¿Cómo evalúan los profesores de Educación Física? Análisis de su acción evaluativa", *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa,* Vol. 6, no. 1 (2022): 28-43, https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp28-43

97. Edna García, Ana Karenina García y José Antonio Reyes, "Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje", Ra Ximhai, Vol. 10, no. 5 (2014): 279-90, https://doi.org/10.35197/rx.10.03.e1.2014.19.eg

Es muy buen profesor porque tiene muy claro lo que quiere que aprendamos de su materia

Definir los contenidos a enseñar precisa un ejercicio de reflexión y construcción por parte del profesorado. Según Juan Ignacio Pozo,[98] la elección de los contenidos debe apoyarse en el propio conocimiento del profesorado, lo que lo lleva a dar prioridad y jerarquía entre estos, pero sin olvidar las demandas sociales a las cuales debe responder el sistema educativo.

Esta elección de contenidos debe estar enmarcada en la filosofía del currículo, el cual debe tener como función y prioridad formativa hacer que los futuros ciudadanos interioricen la cultura en la que viven (arte, ciencia, tecnología, deporte, etc.), propia del mundo que les rodea y comprender su sentido histórico. De igual manera, deben propender por desarrollar las capacidades necesarias para acceder a esos productos culturales, disfrutarlos y, en lo posible, renovarlos.[99]

Poder elegir lo que es necesario y fundamental en la enseñanza, a partir de las características de los estudiantes, es una virtud de los mejores profesores. En esta línea, los estudiantes reconocen que los contenidos que ofrecen se convierten en un aspecto importante para definir a un buen profesor:

"[...] tiene muy claro lo que quiere que aprendamos de su materia";[100]

"Nos trae muy buen contenido, nos enseña muchas cosas de otras partes";[101]

"[...] los temas son buenos, acordes a nuestra capacidad";[102]

"[...] hace la asignatura interesante con sus temas tan buenos e informativos";[103]

98. Juan Ignacio Pozo, "Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades en la educación secundaria", en *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, 3.ª ed., coord. César Coll (Barcelona: Horsori Editorial, 2003), 45-67.

99. Ana Isabel Mora, "Los contenidos curriculares del plan de estudios: una propuesta para su organización y estructura", *Revista Educación*, Vol. 25, no. 2 (2001): 147-56, https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025213; Pozo, "Aprendizaje de contenidos".

100. C.E.2.191.

101. C.E.3.200.

102. C.E.4.032.

103. C.E.6.032.

"La profesora nos fomenta el debate, la investigación y argumentación, cosas que nos ayudan en el futuro, hablamos de temas de actualidad y nos ayuda a informarnos en cuanto a la vida cotidiana";[104]

"Tiene temas interesantes e innovadores para dar clases";[105]

"[...] nos enseña cosas nuevas y muy buenas";[106]

"[...] sus temáticas las veo bien desarrolladas y estructuradas";[107]

"Es una profesora joven que durante el proceso escolar nos ha explicado temas importantes".[108]

Asimismo, los buenos profesores reconocen que los contenidos no se deben abordar como una camisa de fuerza, sino que pueden ser flexibles y ajustarse a los gustos de los estudiantes. Deben hacerse pausas cuando así las circunstancias lo requieran y centrar la atención en otros elementos de formación. Los profesores reconocen la importancia de adquirir conocimientos, pero se preocupan porque estos tengan relación con otros temas y con su vida cotidiana:

> [...] hay algunas temáticas que a los chicos les gusta, ¿cierto?, y me gusta como profundizar en ellas o indagar, digamos que desde eso sí hay algunas modificaciones en tiempo y en alargar algunos temas que sé que para ellos son importantes, no solo con las pruebas, sino que aquí también pienso un poquitico en la salud de ellos y en la parte del desarrollo humano. Como las ciencias son tan amplias, ya empezamos a conocer nuestro cuerpo, a mirar cómo es la parte de enfermedades que podemos desarrollar, cómo es la parte de prevención desde los proyectos que se tiene en la institución, entonces cómo involucrar a los proyectos que también se tienen [...] yo no soy cerrado como a involucrar ese tipo de cosas dentro de los contenidos y demás, y sé que hay temas que a mí personalmente me gusta abordar más a profundidad y a los chicos también les gusta, pues porque es de trabajo y, como les digo yo a ellos, no es conocimiento solo para el momento o para unas pruebas, sino para la vida, ¿cierto?;[109]

104. C.E.5.485.
105. C.E.2.057.
106. C.E.3.199.
107. C.E.6.035.
108. C.E.5.108.
109. Alejandro Álvarez Restrepo.

"De hecho, he optado por algunos temas no darlos, porque no funciona, y dirás: 'pero ¿por qué no lo das?'. Porque no funciona [...] Entonces qué digo yo, si esos niños no saben ni qué es sumar, ni qué es multiplicar, lo voy a poner yo a hacer esto, no, fracaso, y yo fracasaría toda la vida y me sentiría mal. Entonces digo no, demos este, enseñemos el otro";[110]

"[...] trato de que ellos desarrollen habilidades y que ese contenido lo ubiquen en el contexto de ellos, es decir, no conocieron la historia, pero cómo es ahora o cómo fue antes, o cómo va a ser después [...] Entonces trato de facilitarles el conocimiento, que lo que no conocen es asequible y quizás ellos lo están viviendo, o lo vivieron o lo conocen, pero no lo entienden, no saben cómo usar las cosas, no saben cómo usar esa herramienta para su conocimiento particular";[111]

> [...] le piden a uno innovación, creatividad [...] y llega el de Secretaría de Educación y de supervisión educativa y pide cuadernos [...], porque a mí me pasó la otra vez: '¿por qué en 11-1 ya vieron como 25 temas o bueno la parte conceptual, y en 11-2 no han podido?, ¿por qué se han visto dos temas?'. Entonces ahí es donde yo les digo que nosotros decimos una cosa desde la práctica, desde el mundo real sabemos que no funciona y mi respuesta fue muy sencilla: 'Es que yo soy directora de grupo de 11-2 y, cuando llego a dar clase, me toca resolver líos, atender papás y hacer dirección de grupo, muchas veces yo no puedo dar mi clase'. Entonces es eso, es esa flexibilidad y esa adaptabilidad, no todos los profes son así, la mayoría de hecho no lo son, ¿por qué?, porque siempre me dicen o siempre dicen, o escucha uno de sus compañeros: '¡Ah, es que uno se pone muchas veces a trabajar muchos temas humanos con los muchachos y se atrasa en el contenido!'. Y yo digo: '¿Y?,' Sí, yo me atraso, yo después miro a ver cómo hago, yo siento que esto no es un embudo, que usted tenga que tener un embudo ahí y pues haciendo como carne embutida, no, jamás, jamás. Pero es una concepción educativa que hay que reevaluar. Pero una cosa somos nosotros, que somos enamorados del cuento, lindos idealistas, pedagogos, todos tan bellos, y vaya mire a ver si en Secretaría de Educación o en el Ministerio de Educación Nacional están entendiendo estas lógicas.[112]

Esta intencionalidad de transferencia que promueven estos buenos profesores se corresponde con los hallazgos de la investigación de Daiana Rigo y

110. Davinson Hinestroza Guerrero.

111. Javier Enrique Peralta Romero.

112. Alejandra Díaz Bedoya.

Danilo Donolo,[113] cuando señalan que la utilidad que le otorgan los estudiantes a los contenidos está relacionada con las experiencias que posibilitan la transferencia a la vida cotidiana, es decir, cuando puede establecerse una relación entre la teoría y la práctica.

Por el contrario, Edna García, Ana Karenina García y José Antonio Reyes[114] encontraron en su estudio que uno de los factores por los cuales el estudiante no aprendía los contenidos se debía al desconocimiento de la utilidad de la asignatura, y que los profesores no se preocupaban si los estudiantes realmente entendían y comprendían la temática de la clase. Dichos hallazgos contrastan con los resultados de esta investigación.

La didáctica como proceso

Cuando se aborda la didáctica como proceso, no necesariamente se la está separando de su designación tradicional e instrumental, pues la didáctica en cierto sentido tiene que dar cuenta de propósitos, contenidos, métodos, evaluación, medios y recursos, entre otros, pero no solo se limita a ello. Por lo tanto, la didáctica como proceso es un llamado a tenerla en cuenta como algo más amplio, que implica dialogar con el otro teniendo como excusa la enseñanza. Así las cosas, la didáctica se inscribe en la lógica de lo ético y la comunicación y, en lo que respecta a los testimonios de los estudiantes y las propias voces de los profesores, implica explicar bien a los demás, acompañarlos, atenderlos (manejo de grupo), escucharlos, gestionar el tiempo y la clase. En definitiva, la didáctica es un acto relacional en pro de situarse en función de los demás, teniendo como excusa la formación.

Explica muy bien los temas, habla con nosotros temas sobre la materia y otros distintos

En la exploración en torno a qué hace que un profesor se considere bueno, fue muy común encontrar un argumento del tipo "explica muy bien", el cual

113. Daiana Rigo y Danilo Donolo, "El valor de utilidad de los contenidos escolares. Percepciones de los estudiantes de nivel primario", *Psicodebate*, Vol. 17, no. 1 (2017): 51-69, https://doi.org/10.18682/pd.v17i1.656

114. García, García y Reyes, "Relación maestro alumno".

refiere la manera en la que el profesor aborda metodológicamente los contenidos de su asignatura. Esta forma de entender la forma en la cual el docente explica ciertos conceptos en el aula se acerca a la tradicional forma de entender la didáctica desde una perspectiva instrumental, pues se refiere al cómo se dicta la clase y se abordan los temas. Esto para los estudiantes es un asunto positivo, pues aprender los contenidos propios de las asignaturas está en relación con la manera en que son abordados por los profesores. No obstante, los testimonios de los propios estudiantes van más allá de lo estrictamente metodológico de la clase, y las voces y contenidos de sus apreciaciones dan cuenta de que la explicación viene acompañada de una serie de habilidades que implican que el profesor debe saber expresarse, saber preguntar, pero sobre todo ser un buen mensajero, una especie de mediador entre el saber y aquellos que están delante de él.

Para los estudiantes, un buen profesor es aquel que, mediante explicaciones, comunica de buena manera los diferentes contenidos de la asignatura. Una buena explicación es básica e imprescindible en la labor docente, entendiendo esta última como la capacidad que tiene un profesor a la hora de realizar preguntas, exponer conceptos y saberes de manera eficiente, la destreza de saber qué, cuándo y a quién interrogar para llevar a cabo un propósito.[115] En este sentido, los estudiantes expresan que un buen maestro debe explicar muy bien y, para ello, se hace necesario: expresarse bien, saber hablar sobre las cosas, tener las ideas claras en el momento de comunicarlas, socializar con ejemplos cotidianos y contextualizados, y explicar de la manera más sencilla y clara posibles. Los estudiantes manifestaron lo siguiente al respecto:

"Me gustaba la forma de explicar las clases y es muy buena profesora";[116]

"Tiene una forma de explicar muy buena y nos responde todas nuestras dudas de manera adecuada";[117]

115. Antoni Zabala y Laia Arnau, *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias* (Barcelona: Editorial Graó, 2007).

116. C.E.1.20.

117. C.E.2.59.

"Al explicar lo hace muy bien y la mayoría entiende rápido, y si no se entiende se toma el tiempo de volver a explicar";[118]

"Explica de una manera muy fácil y directa para el entendimiento de nosotros";[119]

"Los temas los explica muy bien y utiliza situaciones cotidianas para la explicación";[120]

"Es un profesor que se expresa muy bien";[121]

"Es un profesor que explica muy bien sus temas";[122]

"El profesor explicaba muy bien, esto hacía que entendiéramos mejor".[123]

Como se puede ver en los testimonios de los estudiantes, un buen profesor es aquel que expresa de manera clara y sencilla lo que quiere transmitir a los alumnos, y para ello se apoya en ejemplos, historias, anécdotas, cuentos, experiencias y casos cotidianos; tiene un lenguaje adecuado y acorde al nivel de comprensión de los estudiantes, logrando en ellos mayor motivación e interés hacia la asignatura, obteniendo aprendizajes significativos, vivenciales y experienciales. Todos estos aspectos pertenecen al campo de la didáctica, por lo cual un buen profesor es aquel que tiene un amplio conocimiento didáctico del contenido de su área y sabe llegar a sus estudiantes con las estrategias que propicien más y mejores aprendizajes.

La didáctica empleada por el profesor debe involucrar ciertas actitudes y destrezas que le ayudarán a cualificar sus prácticas. Entre estas, es importante destacar su manera de utilizar el lenguaje para establecer interacciones más cercanas con sus estudiantes y propiciar oportunidades de aprendizaje. Su habilidad para interactuar con el otro a través del lenguaje es importante no solo para la comunicación, sino para la formación de los estudiantes. Desde su habilidad

118. C.E.2.101.
119. C.E.3.65.
120. C.E.4.38.
121. C.E.7.7.
122. C.E.6.5.
123. C.E.7.157.

para hacerse entender a través del lenguaje generará nuevos aprendizajes en sus estudiantes.

En tal sentido, resulta conveniente citar a María Laura Eder,[124] quien afirma que explicar es transmitir, es hacerle llegar un mensaje a otro, teniendo como base que esa persona comprenda lo expuesto. La autora comenta que el explicar bien está relacionado con la capacidad del maestro de hacer el mensaje que se le quiere transmitir al estudiante claro, simple y preciso. Y justamente ese es el propósito que enmarca la didáctica, responder a la necesidad de encontrar un equilibrio que armonice la relación entre las maneras de enseñar de los educadores y el aprendizaje de sus estudiantes.[125] En este orden de ideas, Juan Manuel Gutiérrez[126] comenta que un buen profesor se reconoce en la manera como utiliza el lenguaje, es consciente de su poder y lo convierte en una herramienta clave del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por medio de las palabras los maestros captan la atención de los estudiantes, los mantienen concentrados y activos en las horas de clase y movilizan su pensamiento para elaborar preguntas concretas pero abiertas, que no puedan responder sencillamente con un sí o un no, todo con el fin de suscitar la actividad mental y favorecer la adquisición de los aprendizajes.

Estos hallazgos concuerdan con los encontrados por Zapata, Calderón y Gaviria,[127] quienes encontraron que un buen docente es aquel que explica bien, lo hace con lucidez, acompaña con ejemplos sus explicaciones, es conciso, preciso y ordenado en su discurso, posee una buena oratoria y, en síntesis, sabe dar clase. Así mismo, Mary Sáenz, Shirley Villareal y Miguel González[128] exponen que los buenos profesores son claros y comprensibles en el lenguaje que emplean ante sus estudiantes, tienen cuenta la utilización de frases cortas y pre-

124. María Laura Eder, "La explicación en la enseñanza y en las ciencias", *Enseñanza de las Ciencias*, no. Extra (2005): 1-5, https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp274expens.pdf

125. Omar Abreu, "La didáctica: Epistemología y definición en la facultad de ciencias administrativas y económicas de la Universidad técnica del Norte del Ecuador", *Formación Universitaria*, Vol. 10, no. 3 (2017): 81-92, https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009

126. Juan Manuel Gutiérrez, "¿Cómo reconocemos a un buen maestro?", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 13, no. 39 (2008): 1299-1303, https://bit.ly/3E6iHcr

127. Zapata, Calderón y Gaviria, "¿Quién es un buen profesor?".

128. Sáenz, Villarreal y González, "Lenguajes del poder".

cisas y evitan expresarse de manera abstracta siendo concretos en el mensaje que quieren transmitir. De igual manera, comentan que los buenos profesores poseen un lenguaje asertivo, cuidan al máximo las palabras para evitar que los estudiantes se sientan ofendidos o atacados, poseen un lenguaje único, son muy buenos elaborando el discurso y sus palabras sirven de enlace para la adquisición de aprendizajes significativos.

Igualmente, Eder,[129] Lee Shulman[130] y María Amado Apóstolo Ventura et al.[131] encontraron que un buen profesor es aquel que explica por medio de ejemplos e ilustraciones cotidianas, relacionando el currículo con la realidad, es decir, un buen maestro debe tener la capacidad de relacionar los problemas y conocimientos cotidianos que tiene el estudiante con los saberes escolares,[132] para que, de esta forma, los contenidos académicos sean más comprensibles.

Otros estudios afines, como los de Ken Bain,[133] Diana Cervantes, Alejandro Robles y Fabiola Lom,[134] Nira Hativa, Rachel Barak y Etty Simhi,[135] María Asunción Jiménez y Fermín Navaridas[136] y Alejandrina Mata,[137] muestran como buenos profesores a aquellos maestros que tienen poder en la comunicación, pues evidencian claridad, precisión y eficacia a la hora de hacerles llegar el mensaje a los estudiantes, teniendo en cuenta su nivel de desarrollo y contexto sociocul-

129. Eder, “La explicación en la enseñanza”.

130. Lee Shulman, “Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 9, no. 2 (2005): 1-30, https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19743/19229

131. María Amado Apóstolo Ventura et al., “O ‘bom professor’-opinião dos estudantes”, *Referência-Revista de Enfermagem*, Vol. 3, no. 5 (2011): 95-102, https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=388239964018

132. Bernardo Gargallo et al., “Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 51, no. 4 (2010): 1-16, https://doi.org/10.35362/rie51418262010; Juan Manuel Gutiérrez, “¿Cómo reconocemos a un buen maestro?”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 13, no. 39 (2008): 1299-1303, https://bit.ly/3E6iHcr

133. Ken Bain, *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, 2.ª ed. (Valencia: Publicacions de la Universitat de València, PUV, 2007).

134. Diana Cervantes, Alejandro Robles y Fabiola Lom, “Una aproximación a las características de docentes talentosos en educación superior”, *Revista Boletín Redipe*, Vol. 9, no. 7 (2020): 112-26, https://doi.org/10.36260/rbr.v9i7.1024

135. Hativa, Barak y Simhi, “Exemplary University Teachers”.

136. Jiménez y Navaridas, “Cómo son y qué hacen”.

137. Alejandrina Mata, “El sentido social de la idea de un buen maestro”, *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 4, no. 2 (2004): 1-38, https://doi.org/10.15517/aie.v4i2.9091

tural, permitiendo que aquello que se quiere dar a entender llegue a ser lo más comprensible posible, ayudando a la interiorización de los saberes brindados y a un correcto aprendizaje de la enseñanza.

Es muy buena profesora, te acompaña siempre en todo y te ayuda en las dificultades

Otro de los aspectos o categorías que los estudiantes destacan de sus buenos profesores es el referido al acompañamiento, lo cual, en términos de la labor docente, no solo es menester, podría designarse como obligación, pues "acompañar en el aprendizaje" hace parte de las tareas y competencias propias de un profesor. Que esto sea reconocido, de todas maneras, es satisfactorio y evidentemente positivo, pues se destaca el hecho de estar cumpliendo con las funciones que se le han encomendado a un profesor en función de su profesión.

Desde un punto de vista más formal, el acompañamiento académico se entiende como toda acción pedagógica dirigida de manera intencional, que se fundamenta "en la cercanía, en la disposición para afectar y dejarse afectar por el otro, teniendo como horizonte primordial la potencialización de sus capacidades, de tal manera que este siga configurando y moldeando sus sueños y esperanzas".[138] Por ello, un profesor que brinda un buen acompañamiento es aquel que está pendiente de las inquietudes de los estudiantes para ayudarlos a avanzar en los temas académicos, los corrige y motiva constantemente para que sean mejores, fortalece sus capacidades y se preocupa por ellos, más allá de dar un tema de clase.

También hace parte de un buen acompañamiento realizar la tarea docente con ética y profesionalismo, teniendo presente que se está formando sujetos y, por lo tanto, se les debe enseñar para la vida.[139] En este sentido, los jóvenes expresaron:

"Es una excelente maestra, muestra empeño en ayudar en todo momento para que sus estudiantes puedan tener buenos conocimientos";[140]

138. Carlos Puerta, "El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante", *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, no. 49 (2016): 4, http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/794/1314

139. Sáenz, Villarreal y González, "Lenguajes del poder".

140. C.E.7.30.

"[...] siempre nos ayuda con las dudas que tengamos";[141]

"Porque siempre se preocupa por todos nosotros, siempre está ahí para lo que necesitemos y porque, a pesar de todo, siempre está colaborándonos";[142]

"Nos colabora y nos brinda su apoyo cada vez que lo necesitemos";[143]

"Una maravillosa persona que te acompaña mucho en tu proceso académico";[144]

"Es una profesora que brinda acompañamiento en el aprendizaje";[145]

"Siempre nos ayuda, pone mucho empeño y dedicación para enseñarnos".[146]

Como puede observarse, para los estudiantes es de mucho valor que sus profesores les dediquen tiempo y espacio para resolver sus inquietudes, y acompañarlos de manera adecuada en su proceso formativo clarificando conceptos que no fueron comprendidos en el momento, pero ellos, de manera gentil y dedicada, los ayudan sin importar las circunstancias. De ahí que los profesores en sus relatos hayan mencionado:

"Como profesora, durante todo el año apoyo mucho al grupo, dándole una mejora significativa a nivel académico y disciplinario";[147]

> Cuando el estudiante al final de clase me dice, "profe, no comprendí ciertas cuestiones", le digo "venga, lo espero en descanso o a la salida para explicarle". Incluso, muchas veces me quedo en clase explicándoles, sino que me han regañado por eso. "Venga, quédese aquí un ratico conmigo", y me quedo con dos o tres estudiantes y me pongo ahí con ellos y, de forma muy personalizada, les voy mostrando cómo se hace esto y les voy haciendo pregunticas. Ellos me responden y les digo: "Ah, mire que usted sí sabe", y los voy llevando, llevando, hasta que lo comprenden [...] Los que constantemente me preguntan y tienen un buen acercamiento intento en lo posible de que no se me vayan a quedar atrás.[148]

141. C.E.2.145.
142. C.E.1.206.
143. C.E.7.40.
144. C.E.6.5.
145. C.E.4.5.
146. C.E.7.136.
147. Lizeth Lorena Lopera Mazo.
148. Davinson Hinestroza Guerrero.

Lo anterior está relacionado con lo hallado en estudios como los de Diana Glenn et al.,[149] Hatice Kadioglu y Serkan Kadioglu,[150] y Mariluz Restrepo y Rafael Campo,[151] quienes encontraron que el acompañamiento académico es una de las características que resaltan los estudiantes de los buenos profesores. Los alumnos recalcan de sus docentes "la constante disponibilidad de sus maestros para responder a sus inquietudes y necesidades, para compartir sus libros y su conocimiento, para atenderlos aun en horarios fuera de los establecidos institucionalmente",[152] demostrando así una preocupación constante por el rendimiento y desarrollo académico de los jóvenes. Asimismo, la aclaración y resolución de dudas, la motivación que ejercen los profesores en sus estudiantes, el compromiso y la preocupación por su bienestar son factores que influyen positivamente en las emociones del estudiantado, al generarle mayor entusiasmo y confianza al expresar sus dudas e inquietudes, mejorando en su proceso formativo y social.[153]

En relación con lo anterior, Elba Mairena[154] plantea que el acompañamiento pedagógico es un proceso que trasciende los límites del monitoreo y constituye una asesoría planificada, permanente, contextualizada, participativa y respetuosa del saber, orientado a la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Al ser esta una cualidad de los buenos profesores, tienen razón los estudiantes cuando resaltan de manera frecuente que sus profesores son buenos en la medida en que están presentes más allá del aula, y manifiestan su interés por apoyarlos en situaciones del contexto escolar y de la vida misma.

149. Diana Glenn et al., "Perceptions of Optimal Conditions for Teaching and Learning: A Case Study from Flinders University", *Higher Education Research & Development*, Vol. 31, no. 2 (2012): 201-15, https://doi.org/10.1080/07294360.2011.555390

150. Hatice Kadioglu and Serkan Kadioglu, "Identifying the Qualities of an Ideal Teacher in Line with the Opinions of Teacher Candidates", *European Journal of Educational Research*, Vol. 7, no. 1 (2018): 103-11, https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.1.103

151. Restrepo y Campo, *La docencia como práctica.*

152. Ibid., 109.

153. Dávila et al., "¿Qué emociones despiertan".

154. Elba Mairena, "Acompañamiento pedagógico y desempeño de los docentes noveles" (Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, 2015).

Sabe cómo manejar a un grupo con respeto y educación

Un elemento que los estudiantes también destacan de los buenos profesores es el referido al manejo del grupo, o, como los mismos estudiantes lo mencionan, "manejar bien el grupo". De hecho, la cita *in situ* parece denotar un elemento de control, cierto tipo de soberanía frente a los otros. Sin embargo, para los estudiantes que un buen profesor sepa "manejar el grupo" denota algo positivo, pues destacan dentro de este aspecto, o más bien rescatan como componente clave para tener un buen dominio del grupo, la cercanía y el buen trato con el otro:

"Es un docente que primero es persona, antes de ejercer su profesión es alguien que no necesita gritar para tener un buen manejo de grupo";[155]

"[...] no es ordinario, es capaz de regañarte educadamente, tiene buena relación con el grupo y con cada estudiante".[156]

En muchos de los testimonios parece insinuarse que lograr esa especie de reconocimiento de figura de autoridad, o que merece ser escuchada o atendida, no está asociado a la coerción, la represión o el castigo, más bien el reconocimiento se logra al efectivamente saber llevar los contenidos de la asignatura a partir de la cercanía y la interacción. En pocas palabras, el profesor se empodera de su clase y de su enseñanza, y, al mismo tiempo, empodera a sus estudiantes. En palabras de Eva Pasek de Pinto,[157] contribuye a la formación de valores emancipatorios en los alumnos, la crítica y la libertad se convierten en criterios de formación.

"Sabe cómo manejar bien el grupo sin necesidad de gritos ni regaños";[158]

"Tiene muy buen control de grupo, enseña muy bien".[159]

El manejo del grupo se sintetiza en la relacionalidad, en la capacidad de tomarse el tiempo de escuchar al otro. Esto igualmente es compartido por los profesores, los cuales también manifiestan la importancia de comprender lo

155. C.E.2.50.

156. C.E.1.193.

157. Eva Pasek de Pinto, "Reflexiones sobre la docencia: una práctica plena de intereses subyacentes", *Educere*, Vol. 10, no. 32 (2006): 107-14, https://www.redalyc.org/pdf/356/35603216.pdf

158. C.E.1.407.

159. C.E.2.226.

que les pasa a los estudiantes, por ello las estrategias no solo sirven en el ámbito de lo grupal, como cuando se atiende a toda la clase, sino también para el diálogo y la conversación cara a cara.

"Me gusta como ser el guía, porque ellos se distraen más que todo es como por hacer sus relaciones sociales o porque tienen sueño, o lo que sea cierto, pero los siento al lado mío, ¿cierto?, venga para acá, 'uy, profe, tal cosa', 'no, venga pa' acá, que hoy va a ser el niño juicioso y se va a poner las pilas, que no es por un bien mío, sino por un bien tuyo, y te vas a hacer aquí al lado mío y vas a trabajar conmigo'".[160]

El manejo del grupo está relacionado con saber escuchar y controlar el tiempo. En lo referido a la escucha, esto se plantea desde la resolución de dudas en clase, la actitud para repetir cuantas veces sea necesario, pero también es la posibilidad de ser cercano al otro. Así lo relatan los mismos estudiantes:

"Tiene muy en cuenta la palabra de los estudiantes";[161]

"Es muy buena profesora, también te acompaña siempre en todo y te ayuda en las dificultades";[162]

o, simplemente,

"Él nos escucha";[163]

"Siempre tiene tiempo para sus alumnos y cada día tiene una sonrisa en el rostro que le alegra el día a cualquier persona, y lo veo como un papá".[164]

Respecto al tiempo, los estudiantes destacan su uso en las clases, puesto que esto se relaciona con un buen abordaje de los temas y una buena metodología. Acá el tiempo aparece como el simple *cronos* que debe ser bien administrado:

"Tiene control de sus clases y buen manejo del tiempo";[165]

160. Alejandro Álvarez Restrepo.

161. C.E.7.261.

162. C.E.4.5.

163. C.E.7.169.

164. C.E.2.135.

165. C.E.2.158.

"Se tarda todo el tiempo necesario para explicar los temas, abarca más temas durante su clase, siempre que tenemos dudas las resuelve sin ningún problema".[166]

Pero el tiempo para administrar la clase también se registra como un hecho de calidad en el trato con el otro. Como dice uno de los estudiantes, "le pierde demasiado tiempo a uno",[167] y este tiempo que se invierte en el otro puede llegar a ser un elemento relevante en su transformación, ya sea desde la formación académica o la dinámica de la vida.

Es una persona que prepara muy bien sus clases

Finalmente, parece ser que otro de los indicadores de ser un buen profesor es preparar bien su clase. Es decir, que se evidencie una buena planeación, que sea ordenado y maneje el tiempo son condiciones de calidad según los estudiantes:

"[...] es bastante ordenado con sus clases";[168]

"Sus clases son muy preparadas";[169]

"Es un buen profesor, es atento, cuando viene ya tiene la clase preparada".[170]

Los mismos profesores son garantes de la buena planeación. Esta, en gran medida, depende de la anticipación, pero sobre todo de las características y avances de sus estudiantes.

"[...] te soy sincero, no me gusta correr y entonces que tenemos que pasar a esto, y a esto y a esto, no, en la medida en que los chicos vayan y vayan avanzando".[171]

En definitiva, planear una clase, aunque parece un acto instrumental, realmente implica un proceso complejo de atender al otro, ya sea en el plano grupal o individual, lo que requiere dominar los tiempos y espacios que han sido diseñados para ello, pero también adaptarlos a las circunstancias y requerimientos de los actores del acto formativo. La "enseñanza es el espacio que posibilita el

166. C.E.1.299.
167. C.E.6.5.
168. C.E.2.320.
169. C.E.6.8.
170. C.E.2.78.
171. Alejandro Álvarez Restrepo.

pensamiento y el acontecimiento de saber que define múltiples relaciones posibles con el conocimiento, las ciencias, el lenguaje, el aprender, con una ética".[172] Lo anterior lo manifiestan igualmente los profesores. Uno de ellos apunta:

> ¿Qué tienes en cuenta al momento de hacer ese proceso de planeación? Tengo en cuenta por ejemplo lo que ellos tienen en casa [...] el libro siempre me recomienda a mí unos pasos, unas fórmulas, pero entonces yo me pongo es como a mirar cómo hago que esos pelados entiendan más fácil, qué paso les puedo omitir para que no se pierda el proceso y puedan entenderlo. Entonces tengo muy en cuenta los resultados que han tenido, si han mejorado o no, y las condiciones del medio. De acuerdo a eso, planeo por ejemplo si ellos tuviesen buenas herramientas, buenos computadores, como esas condiciones que uno a veces dice pues les tiro más duro o les pongo que trabajemos en otras aplicaciones, pero como no es el caso entonces me toca mirar. Por eso lo del tablero, porque si tuviese otra clase de estudiantes yo mando la actividad o el documento, o la presentación, y pongo el taller, pero como no es el caso, pues bueno, vamos a buscarnos un tablero, buscamos la cámara, para que sea más práctico, para que no sientan tanto el cambio.[173]

En fin, planear una clase es atender a la lógica instrumental del contenido programado, el método diseñado, el proceso evaluativo afianzado y los demás componentes que deben y no deben ser obviados. Además, el buen profesor debe preocuparse por atender a los requerimientos del otro, escuchar su voz y experiencias, y sobre todo a acompañarlo en su travesía por la escuela y la vida. Por ello, un buen profesor es aquel que planifica y prepara sus clases, tiene en cuenta el desarrollo de contenidos, actividades y métodos de enseñanza diversos, gestiona espacios diferentes al aula para el desarrollo de sus clases, hace actuar a los estudiantes por sí mismos por medio de debates y trabajo en equipo, convirtiendo las clases en un espacio creativo, innovador, lúdico y dinámico. Al respecto, los estudiantes comentaron lo siguiente:

"Es una profesora muy ordenada";[174]

172. Olga Lucía Zuluaga et al., "Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria", en *Pedagogía y epistemología*, ed. Olga Lucía Zuluaga (Bogotá: Magisterio Editorial, 2003), 40.

173. Davinson Hinestroza Guerrero.

174. C.E.1.132.

"Sabe preparar muy bien sus clases";[175]

"Las clases de ella son muy organizadas y buenas".[176]

De igual manera, y para complementar lo mencionado por los estudiantes, los profesores manifestaron lo siguiente:

"Cuando voy a dar una clase, me gusta previamente como mirar, observar cómo se hace en este, en esta bibliografía, en la otra, y comparar eso para llevar o para ser más práctico y llevar un mensaje, pues, como didáctico y comprensible a mis estudiantes";[177]

> [...] a veces soy muy intenso, demasiado intenso, sobre todo con el tema del orden, tratar de que todo quede en un orden definido [...] en el momento de planear mis clases tengo en cuenta, primero, lo que voy a desarrollar, el contenido y cómo ese contenido va a ayudar a alcanzar las diferentes competencias que tiene la asignatura, los recursos y definitivamente tener en cuenta esos tres momentos de una clase: la parte exploratoria de saberes previos [...] ya luego está la parte de contenidos o la parte estructural [...] ya al final está la parte evaluativa. En esa parte evaluativa se encuentra la parte de transferencia, por así decirlo, del conocimiento [...].[178]

A la hora de valorar como bueno a un docente, la planeación o preparación de clases juega un papel primordial. Así lo demuestran algunas investigaciones,[179] en las que se evidencia la relevancia que dan los estudiantes a este asunto, puesto que para ellos una buena planificación es una práctica ardua que se debe realizar a conciencia, hace parte de la labor del docente y en la que pone de manifiesto sus habilidades en el proceder, para el diseño de actividades y espacios desde el momento no solo de su planeación, sino también de su ejecución.[180]

175. C.E.2.237.

176. C.E.7.171.

177. David Patiño Cano.

178. Jilmer Caicedo Bello.

179. Caballero-Montañez y Sime-Poma, "'Buen o buena docente'"; Jiménez y Navaridas, "Cómo son y qué hacen"; Merellano et al., "Buenos docentes universitarios".

180. Miguel Friz, Susan Sanhuesa y Ernesto Figueroa, "Concepciones de los estudiantes para profesor de matemáticas sobre las competencias profesionales implicadas en la enseñanza de la estadística", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 13, no. 2 (2011): 113-31, https://redie.uabc.mx/redie/article/view/287

En esta se encuentra implícito el saber del maestro y es un aspecto fundamental para lograr el buen aprendizaje en los estudiantes.[181]

A modo de cierre

Llama la atención que el gran número de alusiones a esta "forma" en que los buenos profesores abordan las clases deja en evidencia la fuerte presencia de las metodologías tradicionales que reinan en los colegios, dado que si el buen profesor es aquel que se sale de la rutina de enseñanza, es porque esa rutina es lo recurrente, lo común, lo habitual en las prácticas educativas, es decir, se lee en los discursos de los estudiantes que las características que le atribuyen a un buen profesor las relacionan en oposición con los atributos negativos de otros docentes.

Esta situación no es exclusiva de la enseñanza básica y media. En el contexto universitario también se evidencia. Allí el aburrimiento en las aulas está fuertemente relacionado con el "cómo" se presentan los saberes,[182] lo que invita a una profunda reflexión sobre lo que realmente es la educación como sistema y sus necesarias respuesta hacia el cómo, el qué, el dónde y a quién enseñar, una visión que hasta ahora se puede presentar como un acto fallido.[183]

Según los hallazgos de esta investigación, la dimensión didáctica, como un aspecto determinante en los buenos profesores, se caracteriza porque va en contravía de los estilos tradicionales que aún, hoy por hoy, imperan en el contexto educacional, en el que el maestro es el único protagonista de la clase y se considera al alumno un sujeto pasivo, y en el que el conocimiento es algo que ya está dado y determinado por un sabedor exclusivo que es la teoría o el docente.[184]

181. Cervantes, Robles y Lom, "Una aproximación a las características"; Nuria Giné y Artur Parcerisa, coords., *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación* (Barcelona: Editorial Graó, 2003); Restrepo y Campo, *La docencia como práctica*; Zapata, Calderón y Gaviria, "¿Quién es un buen profesor?".

182. Manuel Iglesias, "La enseñanza universitaria: el aburrimiento en las aulas", *PUBLICACIONES*, Vol. 50, no. 3 (2020): 93-124, https://doi.org/https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i3.15160

183. Hernando Salcedo, *El proceso de escolarización: un acto fallido* (Medellín: Ediciones Unaula, 2010).

184. Martha Patricia Vives, "Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur", *Boletín Redipe*, Vol. 5, no. 11 (2016): 40-55, https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/140

Conocer las características didácticas que un estudiante reconoce en un buen profesor es un aporte comprensivo de cómo puede abordarse este tema en la formación inicial de los maestros, lo que brinda luces sobre elementos teóricos y prácticos que pueden incluirse en el desarrollo de los futuros profesores. En este sentido, las instituciones formadoras deben propiciar una amplia variedad de estrategias y procedimientos didácticos a los futuros maestros que les permitan comprender la importancia que tienen para lograr una enseñanza eficaz y de calidad. Con este amplio bagaje didáctico, los profesores pueden seleccionar las mejores estrategias que se ajusten a sus habilidades, personalidad, creencias y, especialmente, a las demandas de los estudiantes y el contexto.

Hablar de didáctica implica hablar de muchas cosas, pero todas referidas a la labor docente, podríamos decir que es el profesor quien habla delante de los demás,[185] el garante de sus atributos e intenciones, atributos que pasan por lo operativo, lo planificado y lo adaptado, pero también por diferentes procesos relacionales que hacen de la didáctica una disciplina eminentemente ética, no solo en términos de lo resolutivo y lo pragmático en el acto educativo, sino también en términos de la corresponsabilidad y atención por el otro. Por lo tanto, la didáctica exige a los buenos maestros explicar desde lo humano, acompañar desde la presencia, atender a los colectivos, escuchar a los individuos teniendo como principal escenario la clase y como cómplice al tiempo. Ahí radica, en términos didácticos, lo que significa ser un buen profesor: formar en y desde la complejidad. En definitiva, la didáctica, como dimensión fundamental para ser un buen profesor, se inscribe en el proceso formativo desde lo ético, relacional y comunicativo; en pocas palabras, ya sea desde lo instrumental o lo procesual, su principal finalidad es escuchar y atender al otro.

Bibliografía

Abreu, Omar, Mónica Gallegos, José Jácome y Rosalba Martínez. “La didáctica: Epistemología y definición en la facultad de ciencias administrativas y económicas de

185. Enoc González, “Representaciones sociales sobre la formación inicial y ser maestro en estudiantes de educación física del departamento de Antioquia” (Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia, Medellín, 2019), https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/13905

la Universidad técnica del Norte del Ecuador". *Formación Universitaria*, Vol. 10, no. 3 (2017): 81-92. https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009

Abreu, Omar, Soraya Rhea, Gabriela Arciniegas y Maribel Rosero. "Objeto de estudio de la didáctica: análisis histórico epistemológico y crítico del concepto". *Formación Universitaria*, Vol. 11, no. 6 (2018): 75-82. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600075

Alonso-Cortés, María, María Teresa Llamazares y Gimena Alonso. "La evaluación entre iguales como una oportunidad de autorregulación del aprendizaje de la escritura en Educación Secundaria". *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, Vol. 3, no. 2 (2017): 459-765. https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/815

Álvarez de Sayas, Carlos y Elvia María González. *Lecciones de didáctica general*. Bogotá: Magisterio, 2003.

Amado Apóstolo Ventura, María, Marília Maria Andrade Marques da Conceição e Neves, Cândida Rosalinda Exposto Costa Loureiro, Maria Manuela Frederico-Ferreira y Edimar Márcio Pires Cardoso. "O 'bom professor'-opinião dos estudantes". *Referência-Revista de Enfermagem*, Vol. 3, no. 5 (2011): 95-102. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=388239964018

Ander-Egg, Ezequiel. *Diccionario de educación*. Córdoba: Editorial Brujas, 2014.

Bain, Ken. *Lo que hacen los mejores profesores de universidad.* 2.ª ed. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, PUV, 2007.

Blández, Julia. "Lo que el alumnado de educación secundaria piensa de las clases de educación física y no se atreve a decirle a su profesor/a". *Apunts: Educación Física y Deportes*, Vol. 4, no. 66 (2001): 20-30. https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/301901

Bores-García, Daniel, David Hortigüela-Alcalá, Gustavo González-Calvo and Raúl Barba-Martín. "Peer Assessment in Physical Education: A Systematic Review of the Last Five Years". *Sustainability*, Vol. 12, no. 21 (2020): 9233. https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su12219233

Caballero-Montañez, Robert y Luis Sime-Poma. "'Buen o buena docente' desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria". *Revista Electrónica Educare*, Vol. 20, no. 3 (2016): 1-23. https://doi.org/10.15359/ree.20-3.4

Cervantes, Diana, Alejandro Robles y Fabiola Lom. "Una aproximación a las características de docentes talentosos en educación superior". *Revista Boletín Redipe*, Vol. 9, no. 7 (2020): 112-26. https://doi.org/10.36260/rbr.v9i7.1024

Cortez, Karina, Valeria Fuentes, Isabel Villablanca y Carolina Guzmán. "Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas". *Estudios Pedagógicos*, Vol. 39, no. 2 (2013): 97-113. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200007

Chaverra Fernández, Beatriz. "Significados otorgados a la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje: Interpretación a partir de un grupo de maestros de educación física". *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, Vol. 40, no. 2 (2014): 65-82. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300004

Chaverra Fernández, Beatriz y Juan Luis Hernández Álvarez. "La Acción Evaluativa en Profesores de Educación Física: Una Investigación Multi-Casos". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 12, no. 1 (2019): 211-28. https://doi.org/https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.012

Chen, Huijuan, Mingyao Li, Xinyu Ni, Qiao Zheng and Lingyan Li. "Teacher Effectiveness and Teacher Growth from Student Ratings: An Action Research of School-Based Teacher Evaluation". *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 70 (2021): 1-16. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101010

Dávila, María Antonia, Ana Belén Borrachero, Florentina Cañada y Jesús Sánchez. "¿Qué emociones despiertan en los alumnos de educación secundaria aspectos de la metodología, la evaluación y la actitud del profesor en el aprendizaje de Física y Química?". En *III Simposio Internacional de Enseñanza de las Ciencias. La enseñanza de las ciencias en el actual contexto educativo.* Editado por Pedro Membiela et al., 271-5. Madrid: Educación Editora, 2016. https://bit.ly/3GEF9ev

Eder, María Laura. "La explicación en la enseñanza y en las ciencias". *Enseñanza de las Ciencias*, no. Extra (2005): 1-5. https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp274expens.pdf

Felgueras, Nerea y Manuel Delgado. "Experiencia didáctica empírica sobre la clase invertida en el área de Educación Física". *Retos*, Vol. 42 (2021): 189-97. https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.83002

Flórez, Rafael. *Hacia una pedagogía del conocimiento.* 2.ª ed. Bogotá: McGraw-Hill, 2005.

Fornons, Vicent y Ramó Palau. "Flipped Classroom en la asignatura de matemáticas de 3º de Educación Secundaria Obligatoria". *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, Vol. 55 (2016): 1-17. https://doi.org/10.21556/edutec.2016.55.284

Friz, Miguel, Susan Sanhuesa y Ernesto Figueroa. "Concepciones de los estudiantes para profesor de matemáticas sobre las competencias profesionales implicadas en la enseñanza de la estadística". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 13, no. 2 (2011): 113-31. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/287

Fuentes, Teresa. "Experiencia de evaluación formativa en Educación Física en un centro rural en Secundaria". *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, Vol. 5, no. 2 (2019): 178-86. https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1561

García, Edna, Ana Karenina García y José Antonio Reyes. "Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje". *Ra Ximhai*, Vol. 10, no. 5 (2014): 279-90. https://doi.org/10.35197/rx.10.03.e1.2014.19.eg

García, Raúl y José María Parra. *Didáctica e innovación curricular*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2010.

Gargallo, Bernardo, Francesc Sánchez, Concepción Ros y Alicia Ferreras. "Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores". *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 51, no. 4 (2010): 1-16. https://doi.org/10.35362/rie5141826

Gimeno Sacristán, José. "La evaluación en la enseñanza". En *Comprender y transformar la enseñanza*. Editado por José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez, 334-97. Madrid: Morata, 1992.

Giné, Nuria y Artur Parcerisa, coords. *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Editorial Graó, 2003.

Glenn, Diana, Fay Patel, Salah Kutieleh, Jane Robbins, Brezo Smigiel and Alan Wilson. "Perceptions of Optimal Conditions for Teaching and Learning: A Case Study from Flinders University". *Higher Education Research & Development*, Vol. 31, no. 2 (2012): 201-15. https://doi.org/10.1080/07294360.2011.555390

González, Enoc. "Representaciones sociales sobre la formación inicial y ser maestro en estudiantes de educación física del departamento de Antioquia". Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia, Medellín, 2019. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/13905

Gutiérrez, Juan Manuel. "¿Cómo reconocemos a un buen maestro?". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 13, no. 39 (2008): 1299-1303. https://bit.ly/3E6iHcr

Hativa, Nira, Rachel Barak and Etty Simhi. "Exemplary University Teachers: Knowledge and Beliefs Regarding Effective Teaching Dimensions and Strategies". *The Journal of Higher Education*, Vol. 72, no. 6 (2001): 699-729. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00221546.2001.11777122

Heras-Fernández, Rosa de las, María Espada-Mateos, María Jesús Cuellar-Moreno. "Percepciones de los/as estudiantes en los estilos de enseñanza comando y resolución de problemas en el aprendizaje del baile flamenco". *Revista Prisma Social*, no. 25 (2019): 84-102. http://revistaprismasocial.es/article/view/2601

Herrán, Agustín de la. "Metodología didáctica en Educación Secundaria: una perspectiva desde la Didáctica General". En *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, 134-49. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España, 2008.

Iglesias, Manuel. "La enseñanza universitaria: el aburrimiento en las aulas". *PUBLICACIONES*, Vol. 50, no. 3 (2020): 93-124. https://doi.org/https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i3.15160

Jiménez, María Asunción y Fermín Navaridas. "Cómo son y qué hacen los 'maestros excelentes': la opinión de los estudiantes". *Revista Complutense de Educa-*

ción, Vol. 23, no. 2 (2012): 463-85. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4134106

Jung, Jinhong. "The Focus, Role, and Meaning of Experienced Teachers' Reflection in Physical Education". *Physical Education and Sport Pedagogy*, Vol. 17, no. 2 (2012): 157-75. https://doi.org/10.1080/17408989.2011.565471

Kadioglu, Hatice and Serkan Kadioglu. "Identifying the Qualities of an Ideal Teacher in Line with the Opinions of Teacher Candidates". *European Journal of Educational Research*, Vol. 7, no. 1 (2018): 103-11. https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.1.103

López, José. "Diccionario enciclopédico de ciencias de la documentación". *Documentación de las Ciencias de la Información*, Vol. 28 (2005): 295-302. https://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/view/DCIN0505110295A

López, Ernesto. "Sentido y significado de la didáctica como disciplina aplicada". En *Didáctica general y formación del profesorado.* Coordinado por Ernesto López, 15-17. Logroño: Universidad Internacional de la Rioja, 2016.

López Pastor, Víctor y Ángel Pérez Pueyo, coords. *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León, 2017.

Mairena, Elba. "Acompañamiento pedagógico y desempeño de los docentes noveles". Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, 2015.

Mallart i Navarra, Joan. "Didáctica: concepto, objeto y finalidades". En *Didáctica general para psicopedagogos.* Coordinado por Félix Sepúlveda y Núria Rajadell, 25-60. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001.

Mata, Alejandrina. "El sentido social de la idea de un buen maestro". *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 4, no. 2 (2004): 1-38. https://doi.org/10.15517/aie.v4i2.9091

Merellano, Eugenio, Alejandro Almonacid, Alberto Moreno y Cesar Castro. "Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes?". *Educação e Pesquisa*, Vol. 42, no. 4 (2016): 937-52. https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612152689

Mora, Ana Isabel. "Los contenidos curriculares del plan de estudios: una propuesta para su organización y estructura". *Revista Educación*, Vol. 25, no. 2 (2001): 147-56. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025213

Moreira, Luis y Miguel Santos. "Evaluando la enseñanza en la Educación Superior: percepciones de docentes y discentes". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 18, no. 3 (2016): 19-36. http://redie.uabc.mx/redie/article/view/922

Moreno, Sarita, Diego López y Beatriz Chaverra. "La Educación Física desde la perspectiva de los estudiantes. Un estudio de caso". *Ciencias de la Actividad Física UCM*, Vol. 22, no. 2 (2021): 1-12. https://doi.org/10.29035/rcaf.22.2.7

Ortiz de Santos, Rosa y Noelia Santamaría-Cárdaba. "Diseño de un sistema de evaluación formativa en el área de Lengua Castellana y Literatura". *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, Vol. 5, no. 2 (2019): 171-7. https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1510

Otero, Fernando, Francisco Pozuelo-Estrada y Constanza Palomino-Devia. "Percepción del alumnado universitario de Educación Física sobre la calificación dialogada". *Retos*, Vol. 43 (2022): 300-08. https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89614

Panadero, Ernesto and Gavin TL Brown. "Teachers' Reasons for Using Peer Assessment: Positive Experience Predicts Use". *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 32, no. 1 (2017): 133-56. https://doi.org/10.1007/s10212-015-0282-5

Pasek de Pinto, Eva. "Reflexiones sobre la docencia: una práctica plena de intereses subyacentes". *Educere*, Vol. 10, no. 32 (2006): 107-14. https://www.redalyc.org/pdf/356/35603216.pdf

Pérez, Ángel. "El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula". En *Comprender y transformar la enseñanza.* Editado por José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez, 63-77. Madrid: Morata, 1992.

Pitsi, Athina, Nikolaos Digelidis and Athanasios Papaioannou. "The Effects of Reciprocal and Self-Check Teaching Styles in Students' Intrinsic-Extrinsic Motivation, Enjoyment and Autonomy in Teaching Traditional Greek Dances". *Journal of Physical Education and Sport*, Vol. 15, no. 2 (2015): 352-61. https://doi.org/10.7752/jpes.2015.02053

Pozo, Juan Ignacio. "Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades en la educación secundaria". En *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria.* 3.ª ed. Coordinado por César Coll, 45-67. Barcelona: Horsori Editorial, 2003.

Puerta, Carlos. "El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante". *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, no. 49 (2016): 1-6. http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/794/1314

Renés, Paula y Pedro Martínez. "Una mirada a los estilos de enseñanza en función de los estilos de aprendizaje". *Revista de Estilos de Aprendizaje*, Vol. 9, no. 18 (2016): 224-43. http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1044

Restrepo, Mariluz y Rafael Campo. *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2002.

Rigo, Daiana y Danilo Donolo. "El valor de utilidad de los contenidos escolares. Percepciones de los estudiantes de nivel primario". *Psicodebate*, Vol. 17, no. 1 (2017): 51-69. https://doi.org/10.18682/pd.v17i1.656

Ritter, Gary W. and Joshua H. Barnett. "Learning on the Job: Teacher Evaluation Can Foster Real Growth". *Phi Delta Kappan*, Vol. 97, no. 7 (2016): 48-52. https://doi.org/10.1177/0031721716641649

Rodríguez, Gregorio, María Ibarra y Jaione Cubero. "Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios". *Educación XXI*, *Revista de la Facultad de Educación*, Vol. 21, no. 1 (2018): 181-208. https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466009.pdf

Rosales, Carlos. "Características de maestros y profesores de educación primaria y secundaria a través de relatos realizados por sus exalumnos". *Educar*, Vol. 48, no. 1 (2012): 149-71. https://doi.org/https://doi.org/10.5565/rev/educar.39

Sáenz, Mary, Shirley Villarreal y Miguel González. "Lenguajes del poder. Lenguaje de los buenos profesores de matemáticas e incidencia en el rendimiento estudiantil". *Plumilla Educativa*, Vol. 16, no. 2 (2015): 192-201. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920251

Saiz-Linares, Ángela, Noelia Ceballos-López y Teresa Susinos-Rada. "Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria". *Revista Complutense de Educación*, Vol. 30, no. 3 (2019): 713-28. https://doi.org/10.5209/RCED.58883

Salcedo, Hernando. *El proceso de escolarización: un acto fallido*. Medellín: Ediciones Unaula, 2010.

Shön, Donald. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.

Shulman, Lee. "Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 9, no. 2 (2005): 1-30. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19743/19229

Tapias, Claudia, Ángel Valdés, Mariel Montes y Leonel Valdez. "Lo que hacen los mejores profesores en una universidad pública mexicana". *Praxis Investigativa ReDIE*, Vol. 9, no. 17 (2017): 167-78. http://praxisinvestigativa.mx/assets/17_13_hacen.pdf

Toro-Suaza, Carlos y Beatriz Chaverra Fernández. "¿Cómo evalúan los profesores de Educación Física? Análisis de su acción evaluativa". *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, Vol. 6, no. 1 (2022): 28-43. https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp28-43

Tsangaridou, Niki and Daryl Siedentop. "Reflective Teaching: A Literature Review". *Quest*, Vol. 47, no. 2 (1995): 212-37. https://doi.org/10.1080/00336297.1995.10484153

Ureña, Nuria, Fernando Ureña, Antonio Velandrino y Francisco Alarcón. "Resultados de un caso práctico de autoevaluación en educación física en la etapa de

primaria". *Apunts: Educación Física y Deportes*, Vol. 86 (2006): 22-33. https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/300868/390313

Vives, Martha Patricia. "Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur". *Boletín Redipe*, Vol. 5, no. 11 (2016): 40-55. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/140

Zabala, Antoni y Laia Arnau. *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Graó, 2007.

Zapata, Jhon, Andrés Calderón y Didier Gaviria. "¿Quién es un buen profesor? Un caso con estudiantes de educación secundaria en Medellín-Colombia". *Viref. Revista de Educación Física*, Vol. 7, no. 1 (2018): 19-33.

Zeichner, Kenneth. "El maestro como profesional reflexivo". *Cuadernos de Pedagogía*, no. 220 (1993): 44-49. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=35675

Zuluaga, Olga Lucía, Alberto Echeverri, Alberto Martínez, Stella Restrepo y Humberto Quiceno. "Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria". En *Pedagogía y epistemología*. Editado por Olga Lucía Zuluaga, 34-57. Bogotá: Magisterio Editorial, 2003.

Dimensión humana: tiene excelentes valores, nos trata súper bien y nos hace reír

Didier Fernando Gaviria Cortés[1]
Juan David Moreno López[2]

DOI: https://doi.org/10.17533/978-628-7592-65-0_6

"El verdadero educador, el auténtico maestro, es quien puede intervenir en la formación del otro humano, su discípulo, es decir, quien se interesa en su persona; quien genera una forma de relación en la que el acento se pone en el ser más que en los objetos de saber y en la actividad (reflexiva, comprensiva, interpretativa) más que en los resultados".

Marina Quintero y Juan Giraldo, *La enseñanza y el aprendizaje en la perspectiva de la formación*

En la mejora de la educación, el maestro juega un papel fundamental en el proceso dentro del aula, como se ha mencionado en páginas anteriores. Su misión o función implica procesos educativos que trasciendan lo técnico hacia

1. *Instituto de Educación Física y Deporte, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, profesor titular, correo: didier.gaviria@udea.edu.co*

2. *Institución Educativa San José Obrero, Secretaría de Educación de Medellín, profesor titular, correo: juan.moreno@iesanjoseobrero.edu.co*

una reflexión de sí como humano y sujeto de desarrollo. En este sentido, el profesor juega un papel protagónico en la escuela y la educación; sin embargo, es indiscutible que ninguna persona puede ayudar a desarrollar a los demás si no se piensa a sí misma, sino piensa en su desarrollo personal y social.[3] Según Juan Galeano,[4] al profesor le toca ser más consciente de la responsabilidad y necesidad de ser libre, de su conocimiento y crecimiento interior, de educar para la libertad, la autonomía, la educación con los otros y consigo mismo, una educación que permita una mejor expresión con el mundo.

Para hablar de una educación que tenga como pilar fundamental el aspecto humano, es ineludible que el profesor reflexione sobre el tipo de estudiantes que quiere formar y entregarle a la sociedad.[5] En este sentido, para llevar a cabo una formación desde esta dimensión, se hace necesario que el maestro transcienda de la transmisión de un saber o contenido, se requiere ante todo de un ser que inspire por medio del ejemplo, que motive al buen actuar, que siembre y potencie los valores de sus estudiantes, un profesor que tenga como prioridad la formación para la vida del estudiante;[6] en resumidas cuentas, un profesor en su dimensión humana deberá tratar de esculpir a sus estudiantes desde y hacia la integralidad. El verdadero educador, el auténtico profesor, es quien puede intervenir en la formación del otro humano, su discípulo, es decir, quien se interesa en su persona, genera una forma de relación en la que el acento se pone en el ser más que en los objetos de saber y en la actividad (reflexiva, comprensiva, interpretativa) más que en los resultados.[7]

3. Graham Haydon, *Enseñar valores: un nuevo enfoque* (Madrid: Morata, 2003); Ofelia Roldán, “Educación, desarrollo humano y cultura física” (Conferencia dictada en el Encuentro de coordinadores CEFI, Medellín, 1997).

4. Juan Galeano. *Para ser educador en el siglo XXI, un texto de apoyo a la transformación curricular en normales, escuelas e institutos* (Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2002).

5. Rafael Flórez, *Hacia una pedagogía del conocimiento*, 2.ª ed. (Bogotá: McGraw-Hill, 2005); Beatriz Ospina, “La educación como escenario para el desarrollo humano”, *Investigación y Educación en Enfermería*, Vol. 26, no. 2 (2008): 12-15, http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072008000300001

6. Nahyr Remolina, Bertha Velásquez y María Calle, “El maestro como formador y cultor de vida”, *Tabula Rasa*, no. 2 (2004): 263-81, https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1673

7. Marina Quintero y Juan Giraldo, *La enseñanza y el aprendizaje en la perspectiva de la formación* (Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2005), 58.

Por lo tanto, en la práctica pedagógica que orienta el docente es necesario reflexionar sobre cómo se están dando las interacciones en el aula entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, si se realizan de forma instrumental o técnica, centrada en los contenidos, centrada en el profesor o si, por el contrario, hay una relación recíproca, horizontal, entre profesor y estudiantes. Las acciones pedagógicas en la escuela y en el aula deben aportar a la construcción personal, que no es solo individual, sino que se da en interacción con las personas y el contexto en el cual se vive, ayudando a la configuración de valores personales en los sujetos. En este sentido, José Juan Amar plantea que "El ser humano es el principal actor de su desarrollo, en cuyo proceso de comprensión y auto-comprensión se produce una serie permanente de acciones y reacciones con otras personas en búsqueda del perfeccionamiento de sus potencialidades".[8]

Así pues, la dimensión humana del profesor hace referencia a todas las actitudes, valores y características personales que los docentes le imprimen a su quehacer educativo y que ayudan a brindar una enseñanza con más calidad. Está asociada a prácticas y relaciones caracterizadas por el respeto, la sinceridad, la colaboración, la amabilidad, el buen humor, la humildad, la generosidad, etc., conceptos claves para la convivencia en la escuela, ya que esta es un producto de la interacción humana, es decir, es el resultado de las relaciones sociales, de las formas en que se comparte con los demás en escenarios y espacios diferentes mientras vivimos la cotidianidad. Todas las maneras de relacionarnos hacen parte de nuestra construcción colectiva de cultura y sociedad. Un profesor formado desde la dimensión humana es coherente con sus valores y principios, reconoce su función en la sociedad, en la comunidad, en la familia y los sujetos, es una persona en constante desarrollo.[9]

Las respuestas dadas por los estudiantes en el estudio evidencian cómo son, qué hacen y cómo se relacionan los buenos profesores, de allí que las características, valores y prácticas más representativas que emergieron fueron la buena

8. José Juan Amar, "Una conceptualización comprensiva del desarrollo humano", en *Desarrollo Humano. Perspectivas siglo XXI*, eds. Jesús Ferro, Juan José Amar y Raimundo Abello (Barranquilla: Ediciones Uninorte, 1998), s. p.

9. Carmen Piña Loyola et al., "La formación del profesor universitario desde una dimensión humana", *Medisur*, Vol. 17, no. 2 (2019): 262-9, http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/41222019

energía que expresan, lo buenas personas que son, el buen humor que tienen, lo respetuosos que son, el hecho de que los tratan de forma amable y son divertidos (características tratadas en este capítulo). Además, también hicieron alusión a otras características del buen profesor como el ser generoso, cariñoso, colaborador, humilde, noble, sincero, expresivo y tranquilo, aspectos que, según los estudiantes, son esenciales en los docentes en el momento de llevar a cabo su labor educativa. En la siguiente figura se exponen las características más nombradas por los estudiantes sobre los buenos profesores en la dimensión humana.

Se puede decir que, en relación con la dimensión humana de los buenos profesores, el ser buena persona y tener buena energía reúne la mayor cantidad de referencias. Por su parte, el buen humor y ser divertido son características muy importantes para los estudiantes. Asimismo, se resaltan las características de ser respetuoso y amable como fundamentales para la buena relación entre ellos y sus profesores. Para este capítulo, se presentarán los resultados y discusión de las características más nombradas por los estudiantes: buena persona, respetuoso, buen humor, divertido y amable.

La dimensión humana del profesor tiene que ver con las interacciones humanas entre profesor y estudiante, se trata de un saber ser y un saber vivir con los demás.[10] Según Iván Uribe,[11] en las escuelas es fundamental formar para el conocimiento del otro; sin embargo, hay que conocerse así mismo primero, solamente así es posible ponerse en el lugar del otro. "Se trata, entonces, del marco valórico y actitudinal en el que se desenvuelve el personal docente y el que le permite construir relaciones interpersonales humanamente simétricas con sus estudiantes".[12]

10. Jacques Delors, "La educación o la utopía necesaria", en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, ed. Jacques Delors (París: Ediciones UNESCO, 1996), 7-30, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

11. Iván Uribe, "Pedagogía de la motricidad e interacciones con el concepto de educación física", en *Guía Curricular para la Educación Física*, eds. Iván Uribe y Didier Gaviria (Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2009), 33-39.

12. Rosa Orellana Fernández, Eugenio Merellano Navarro y Alejandro Almonacid-Fierro, "Ser un buen docente universitario: perspectiva de los directores de programas y de los propios docentes", *Revista Electrónica Educare*, Vol. 22, no. 2 (2018): 8, http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.6

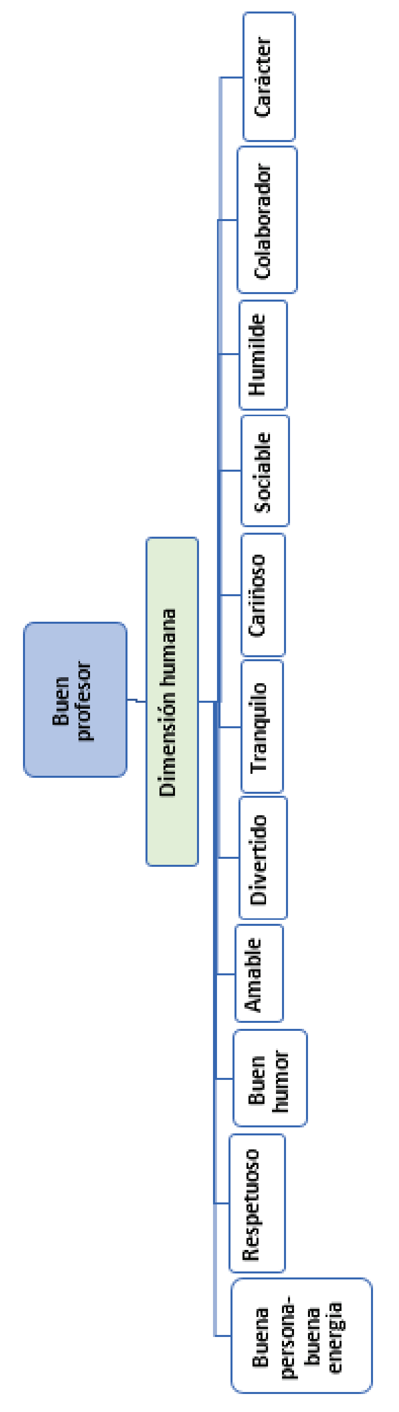


FIGURA 3. Categorías y subcategorías de la dimensión humana.

Fuente: elaboración propia

Ser buena persona es desear lo mejor para los demás, transmitir felicidad y solidaridad

La expresión buena persona o buena gente la escuchamos cotidianamente en diferentes contextos; sin embargo, su definición exacta es muy incierta, ya que se compone de una cantidad de características, cualidades o valores que hacen alusión a la forma de ser de una persona. Se encuentra así, por ejemplo, que ser una buena persona tiene que ver con ser respetuoso, crear relaciones sanas con la gente, ayudar a los demás a ser mejores personas, ser humilde, sencillo, amable, comprensivo, cordial y empático. En este sentido, se exponen a continuación las características valoradas por los estudiantes del estudio para denominar a sus profesores como buena gente o buena persona, características que dejan entrever lo que son desde su ser interior:

"Es una profesora muy buena gente, con una gran actitud y una disposición para todo";[13]

"Es muy buena persona, pacifico, y se preocupa mucho por los estudiantes";[14]

"Es un profesor muy divertido y le tengo mucho cariño, porque es buena persona y buen profesor, aparte de que nos exige y nos enseña muy bien, nos ayuda a crecer como personas";[15]

"Porque es muy buena gente, sabe cómo tratarnos, es muy divertida y es una mujer muy fuerte, y por eso es un ejemplo para seguir";[16]

"Es muy buena persona, nos trata súper bien, nos hace reír cuando se debe, es súper buena profesora, sabe mucho";[17]

"Aparte de ser una habilidosa mujer en la asignatura, es un ser humano con excelentes capacidades y valores, es preocupada, respetuosa y dedicada con cada uno de sus estudiantes";[18]

13. C.E.2.6.
14. C.E.2.283.
15. C.E.2.465.
16. C.E.1.30.
17. C.E.1.35.
18. C.E.1.142.

"Es un amor de persona, es súper buena gente, sus clases son muy charras, aprendes mucho más con él, es muy extrovertido y se la sabe llevar con las personas";[19]

"Porque es una excelente persona y en ella, más que encontrar una excelente maestra, encontrarás una amiga que te ayudará mucho, está también resaltar lo tesa que es en sus asignaturas";[20]

"Su forma de ser, de implementar sus clases con las demás, es muy buena persona";[21]

"Porque, así como es de buena en todo, es buena persona, siempre está ayudándonos";[22]

"Es una personita genial, es muy alegre, súper buena gente, nos explica excelente y es una persona de muy buen corazón, y súper buena directora de grupo, un gran ejemplo";[23]

"Es una muy buena calidad de persona que está dispuesto a ayudar a cualquier persona";[24]

"Es una de las profesoras que más tengo que agradecerles por su gran forma de ser";[25]

"Más que buena profesora es una muy buena persona";[26]

"Malos chistes, pero una buena persona, mero bien".[27]

Para los estudiantes, un profesor buena gente o buena persona es aquel que tiene una gran actitud en las clases, se preocupa por los demás, es dedicado o entregado a ellos, posee valores, los trata bien, es respetuoso, sociable, comprensivo, amable y sincero. Conceptualmente, es poco lo que se encuentra sobre lo

19. C.E.1.227.
20. C.E.1.255.
21. C.E.1.334.
22. C.E.1.403.
23. C.E.1.424.
24. C.E.4.23.
25. C.E.4.14.
26. C.E.4.5.
27. C.E.4.15.

que es una buena persona, de ahí que se haya preguntado a los estudiantes qué es ser buena persona. En este sentido, ellos dijeron:

"Ser buena persona es saber que todos nos merecemos el mismo respeto, que todos somos iguales y comprendemos los pensamientos ajenos";[28]

"Respetar, ser amable y solidario con los demás";[29]

"Ser una buena persona es no ser egoísta con los demás y ser empáticos ante cualquier situación";[30]

"Es desempeñarse en los diferentes roles sociales con actitudes que permitan apartar al bienestar y a la capacidad de generar impacto positivo en los demás, con valores como el respeto, la tolerancia, el amor, la responsabilidad";[31]

"Alguien que es empático, respetuoso, tolerante y comprensivo con las demás personas, alguien que comprende el valor de cada individuo como ser humano y siempre está en busca del bienestar colectivo";[32]

"Ser bondadoso, respetuoso, alguien que se pone en el lugar del otro";[33]

"Es aquella persona que siempre desea lo mejor para los demás y esta se puede reconocer si es respetuoso, y puede actuar de la manera más compasiva y humilde, ya que no se considera superior a los demás";[34]

"Una buena persona es ser alguien que tenga buenos valores, que sepa tratar a los que los rodean con respeto, es alguien que no lastima a los demás y no denigra de ellos";[35]

"Ser buena persona es ayudar y respetar a todas las personas sin ninguna excepción, además de ser amable y solidario";[36]

28. C.E.20.
29. C.E.33.
30. C.E.34.
31. C.E.10.
32. C.E.12.
33. C.E.35.
34. C.E.40.
35. C.E.16.
36. C.E.51.

"Una buena persona es aquella a la cual le han inculcado valores primordiales, la que sabe diferenciar entre el bien y el mal; es aquella que no discrimina por opiniones o aspecto físico, es tolerante, no pasa por encima de los demás y no causa daño".[37]

Para María de los Ángeles Sagastizabal y María Amelio Pidello,[38] una buena persona es aquella que tiene conductas y comportamientos que se valoran positivamente, los cuales se sustentan en la escenificación que hacen de sus valores en la cotidianidad de sus actos. Los resultados encontrados en este estudio concuerdan con las autoras anteriores, quienes plantean que el ser tolerante a las ideas y creencias de los demás, la honestidad, sinceridad, ayuda desinteresada, búsqueda del bienestar de los demás, la responsabilidad, entre otros, son elementos constitutivos del saber ser de una buena persona. Así pues, los maestros, en su saber ser, se convierten en socializadores y transmisores de valores y buenos comportamientos,[39] llegando a ser claves en el mejoramiento axiológico y valorativo no solo de sus estudiantes, sino también de la sociedad.

En este sentido, los profesores comentaron lo siguiente:

> [...] cuando la gente me conoce, empieza a ver que hay otro tipo de profe detrás, que hay una persona amable, que hay una persona que le gusta mucho conocer las personas, pienso que ahí está el gran valor para tú poder de alguna manera tener un buen trabajo y es conocer al otro [...], una profesora muy dada a la gente, muy dada a mis muchachos, soy de las que tratan mucho de conocerlos, de conocer qué está pasando con el otro para saber de alguna manera cómo llegarle. Siempre he pensado que si al estudiante se le llega de buena manera, pues vamos a obtener unos buenos resultados. Y no solamente al estudiante, soy de las que digo al ser humano en general, entonces si a mí me tratan por las buenas, entonces voy a ser excelente persona, si obviamente no me tratan tan amable, entonces obviamente ya la cosa va a ser como diferente [...], me gusta formar estudiantes para la vida, entonces trato de que ellos perciban eso, de que

37. C.E.72.

38. María de los Ángeles Sagastizabal y María Amelio Pidello, "La representación social en los docentes del 'buen alumno'. ¿Algo más que 'buena persona'? Estudio en escuelas de Rosario (Argentina)", *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 59, no. 3 (2012): 1-10, https://doi.org/10.35362/rie5931379

39. María Ros y Shalom Schwartz, "Jerarquía de valores en países de la Europa Occidental", *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, no. 69 (1995): 69-88, https://doi.org/10.2307/40183777.

> cuando hago una presentación o algo que ellos entiendan que no es solamente matemáticas, sino que vamos a trabajar para la vida, Bibiana es así;[40]
>
> [...] de hecho, las personas cuando hablan con uno dicen: "Vos no parecés profesor de Química, parecés profesor de Religión o de Ética o de Educación Física, dicen, pero no de Química". Es eso, yo pienso que el propósito personal es tratar de ayudar en la transformación de la psiquis hasta la conducta del ser humano, de tal forma que pueda vivir tranquilo y en paz consigo mismo [...], para mí eso es como más importante que enseñar química, es más importante enseñar la conducta, enseñar valores, porque si yo tengo un estudiante que tiene valores, entonces él va a ser disciplinado, él me va a respetar y él se va a preocupar por salir adelante. Entonces por eso me importan más los valores que la química, si yo tengo un estudiante con buenos valores, tengo un estudiante que va a ser excelente en la química y en cualquier área;[41]

"[...] antes yo era como muy apático al tener algún tipo de relación como más humana o de amistad con ellos, ahora pues como que me he soltado mucho más, muchos me buscan para conversar, para hablar de sus planes de vida, problemas que tienen en la casa, cosas como por el estilo que saben que de pronto uno ha vivido o no haya vivido, pues puede aconsejarlos y hablar de muchas maneras con ellos. Eso es chévere, yo creo que eso es súper gratificante y eso es bonito, el hecho de poder llegarles a ellos".[42]

"[...] la necesidad de estar en contacto con las personas, eso es una característica muy valiosa de esta labor, que uno siempre está en contacto con otras personas [...], yo siempre estoy dispuesta como al diálogo, es una relación de mucho respeto, de amabilidad, es una relación cordial, con los padres de familia, con los vigilantes, una relación cordial".[43]

Se puede decir que los profesores con capacidad humana no toman su trabajo como una tarea profesional más, sino que cada día van a las escuelas sabiendo que con su aporte están haciendo un esfuerzo para que niños y jóvenes se formen de la mejor manera posible para la sociedad; sobre todo, haciéndolos buenas personas, porque ya sabemos que una buena persona termina siendo un

40. Bibiana Shirley Arenas Suaza.

41. Davinson Hinestroza Guerrero.

42. Alejandro Álvarez Restrepo.

43. Lizeth Lorena Lopera Mazo.

buen padre, un buen hijo, un buen empleado, un buen esposo, un buen jefe, un buen ciudadano. En este sentido, nos dice Joan Carles March Cerdá: "No nos arrepentimos nunca de ser buenas personas. Además, para ser un buen profesional, es básico y necesario ser una persona amable, alegre, afable con uno mismo y con los otros, agradable [...] Trabajar, regular y gestionar adecuadamente las emociones nos puede ayudar a conseguirlo. Porque los sentimientos bonitos hacia la gente que nos importa nos los tenemos que expresar a la cara más a menudo y, además, no debemos desaprovechar ninguna buena ocasión para reír, llorar o darnos un abrazo. Son elementos que, sin duda, nos pueden ayudar a ser mejores personas".[44]

Del mismo modo, los estudiantes mencionaron que los buenos profesores tienen buena energía, es decir, que son buenas personas. Cuando se dice que una persona tiene o proyecta buena energía, se está utilizando una metáfora, es simplemente una forma del alumnado de referirse a las actitudes y personalidad de sus profesores, y de las relaciones con ellos. También se les preguntó a los estudiantes lo que consideraban era una persona con buena energía y esto fue lo que respondieron:

"Tiene la capacidad de transmitir cosas buenas a los demás y ser una ayuda para la sociedad";[45]

"Es una persona que transmite un buen ambiente en un espacio y que de tal forma hace sentir bien a los demás con su presencia";[46]

"Es alguien que transmite cosas buenas, positivismo, que animado, feliz, que trata de transmitirle a las personas las cosas buenas que siente o tiene en el momento";[47]

"Es una persona con la que te sientes cómoda al hablar";[48]

44. Joan Carles March Cerdá, "Buena persona, buena enfermera, buen equipo, mejores resultados", *Revista de Enfermería y Salud Mental*, Vol. 13, no. 1 (2019): 3, https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7315971.pdf

45. C.E.34.

46. C.E.10.

47. C.E.12.

48. C.E.3.

"Es una persona que siempre que uno la ve está feliz y te saca una sonrisa";[49]

"Son personas que nos hacen ver la vida de diferente manera y algunas veces nos alegran con su compañía";[50]

"Es quien logra animar y contagiar esa felicidad y emoción a los demás con solo estar ahí, quien alegra los espacios por ser como es, y quien se permite mejorar el día de los demás con sus acciones";[51]

"Es una persona muy alegre y que siempre está armónicamente en paz con las otras personas, y hace que el ambiente se vuelva menos tenso y trae buenas vibras";[52]

"Es una persona positiva, es tener buen sentido del humor, ser honesto con uno mismo y con los demás";[53]

"Ser un servidor de los demás compañeros, amigos y conocidos, tener una respuesta positiva sin importar el humor que tengamos, valorar las gracias, los saludos y los permisos, porque, aunque son palabras tan pequeñas, son las que nos alegran el día y las que nos hacen entender quién de verdad nos quiere y a quién queremos de verdad";[54]

"Es una persona motivadora, que hace su trabajo con amor";[55]

"Es aquella persona que trae cosas buenas, que te transmite tranquilidad y con la que te sientes identificada. En el caso de los profesores, son aquellos que no hacen que los estudiantes les cojan pereza a las clases, sino aquellos que les fluye bien la dinámica de clase, que utiliza didácticas para un buen entendimiento del estudiante, aquel al cual te puedes acercar con confianza a resolver dudas y sabrás que tiene la suficiente paciencia y disposición para resolver estas";[56]

49. C.E.36.
50. C.E.28.
51. C.E.5.
52. C.E.40.
53. C.E.18.
54. C.E.44.
55. C.E.23.
56. C.E.17.

"Una persona que es solidaria, alegre y positiva".[57]

Además de conceptualizar lo que es una persona con buena energía, los estudiantes igualmente ratificaron que sus profesores poseen esta energía positiva:

"El docente trasmite una sensación de vitalidad y energía positiva en sus clases";[58]

"Porque nunca grita, es tranquilo [...], siempre tiene buenas energías";[59]

"[...] tiene muy buena actitud a la hora de enseñar, educa muy bien a sus estudiantes";[60]

"Porque el profesor transmite felicidad";[61]

"[...] tiene una actitud excelente, es una grandiosa persona";[62]

"[...] genera muy buena energía".[63]

Se puede evidenciar que los profesores con buena energía son de mayor agrado para los estudiantes. Lo son por las buenas relaciones que tienen con ellos, su buen humor, porque expresan felicidad en lo que hacen y son optimistas, se preocupan por el alumnado, son empáticos y lo ayudan tanto a nivel personal como académico.

Es un profesor muy respetuoso y amigable

El respeto es otra de las características que, según los estudiantes, tienen los buenos profesores. El respeto es esencial en nuestra experiencia de vida a niveles individual y social, tiene que ver con la forma en que nos vemos y nos relacionamos con las otras personas.[64] Un factor fundamental para que se produzca respeto entre las personas es la reciprocidad, el reconocimiento mutuo

57. C.E.27.
58. C.E.6.8.
59. C.E.6.5.
60. C.E.1.297.
61. C.E.1.366.
62. C.E.1.477.
63. C.E.2.56.
64. Verónica Soledad Silva, "La demanda por un buen trato en la escuela secundaria", *Educação & Realidade*, Vol. 43, no. 2 (2018): 457-70, https://doi.org/10.1590/2175-623662538

y natural entre los sujetos.[65] Según Dietrich Von Hildebrand,[66] el respeto es la madre de las virtudes, pues es fundamental para el desarrollo de los valores. Así pues, cuando se habla de respeto, se está haciendo referencia a esa capacidad que tienen las personas de reconocer los derechos ajenos, de valorar y aceptar al otro como un sujeto que puede pensar y actuar diferente.

Para Rubén Rosales et al.,[67] el respeto del profesor hacia los estudiantes es la característica más importante para una buena enseñanza, incluso por delante de otras dimensiones como la didáctica y la profesional, ya que el respeto facilita mejores interacciones en el aula. Los estudiantes del estudio manifestaron al respecto:

"Es una profesora muy respetuosa con todos sus estudiantes";[68]

"Su forma de ser es buenísima, nos respeta y sobre todo es una excelente persona";[69]

"Es una profe muy amable y respetuosa";[70]

"[...] (es un) profesor respetuoso y muy amigable";[71]

"[...] su amabilidad, pero ante todo su respeto";[72]

"Un docente muy respetuoso y paciente";[73]

"Es muy tranquilo y amable, es muy respetuoso y sabe mucho sobre su área";[74]

65. Richard Sennett, *El respeto. Sobre la desigualdad del hombre en un mundo de desigualdad* (Barcelona: Anagrama, 2003).

66. Dietrich Von Hildebrand, "La importancia del respeto en la educación", *Educación y Educadores*, Vol. 7 (2004): 221-8, https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/557

67. Rubén Rosales et al., "El respeto en la relación profesor-estudiante de universidad: resultados preliminares", en *V Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC* (Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 2018), 235-43, https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/52697/2/33.Respeto_relacion_profesor_estudiante.pdf

68. C.E.7.42.

69. C.E.7.73.

70. C.E.3.273.

71. C.E.1.157.

72. C.E.1.492.

73. C.E.2.270.

74. C.E.2.312.

"Es amable y muy respetuoso, y sabe tratar a sus estudiantes";[75]

"Trata bien a los estudiantes y se trabaja muy bien con él";[76]

"Él es un profesor que cuando tiene que imponer orden lo hace y de una manera justa, sin faltar el respeto [...]";[77]

"[...] a la hora de poner autoridad lo hace con respeto hacia nosotros y hacia él mismo";[78]

"[...] es buena persona, nos enseña día a día cosas nuevas, nos corrige con respeto y paciencia";[79]

"[...] es respetuosa y sabe cómo tratarnos";[80]

"[...] es demasiado respetuosa [...]";[81]

"[...] por ser muy respetuoso y le da un toque de alegría al salón";[82]

"[...] es súper respetuoso".[83]

Con lo anterior se evidencia cómo los estudiantes valoran el respeto de sus profesores hacia ellos, pues consideran que este es la base para el mantenimiento de las buenas relaciones en el aula de clase. Un profesor eficaz debe tener un sentido de respeto por sus estudiantes, pues ellos valoran más a docentes que les brinden comprensión, respeto y los escuchen dentro y fuera del aula.[84] Si bien es cierto que las bases del respeto se adquieren desde los primeros años de vida en el entorno familiar, son los docentes los encargados de promocionar y fortalecer su desarrollo. "Los profesores con habilidades de empatía pueden entender y aceptar con exactitud diversos puntos de vista de los estudiantes y esa empatía

75. C.E.2.381.
76. C.E.4.5.
77. C.E.4.14.
78. C.E.4.14.
79. C.E.5.113.
80. C.E.5.98.
81. C.E.5.130.
82. C.E.6.5.
83. C.E.6.8.
84. Jerome Delaney et al., "Students' Perceptions of Effective Teaching in Higher Education" (Project Report, Memorial University of Newfoundland, St. John's, Newfoundland, 2010).

existe en la aceptación, la confianza, el cuidado y las relaciones respetuosas".[85] Un profesor que respeta a sus estudiantes está enseñando a reconocer al otro. Les da además la importancia que se merecen, llevando un mensaje de conciencia y sensibilización para que ellos emulen sus acciones, comportándose de esa manera en los diversos sistemas en los cuales interactúan,[86] ayudando a la consolidación de una sociedad más tolerante, inclusiva y amable.

Verónica Soledad Silva[87] encontró en su estudio que, para los estudiantes, las relaciones donde prima el respeto generan y mejoran con el tiempo la confianza y el reconocimiento por el otro y por sí mismos. Sobre esta característica del respeto, los profesores expresaron lo siguiente:

"Yo siempre trato de entablar buenas relaciones con los otros, respeto mucho las diferencias y estilos de cada persona, eso es primordial, es muy importante. Uno no debe tratar o querer que los demás sean como uno quiere, de cambiarlos, más bien lo que uno debe hacer es trabajar con base en esas diferencias, sacando los mejores aprendizajes y ayudar de diferentes formas a las personas que lo requieran. Eso es lo que trato de hacer día a día con mis estudiantes y también con mis colegas";[88]

"Hermano, uno en el salón de clase con lo pelaos debe tratar de fomentar un ambiente cálido, en donde ellos se sientan a gusto y quieran estar. Eso lo tengo muy presente en mis clases, por eso trato de acercármeles mucho, de ser muy respetuoso con ellos, no solo desde las acciones, sino también desde el lenguaje, trato de que me vean como un amigo en el buen sentido de la palabra, para que se sientan cómodos en preguntarme lo que sea y poder orientarlos de la mejor manera";[89]

"[...] yo siempre estoy dispuesta como al diálogo, es una relación de mucho respeto, de amabilidad, es una relación cordial, con los padres de familia, con los vigilantes, una relación cordial";[90]

85. Rosales et al., "El respeto en la relación profesor-estudiante", 235.

86. Urie Bronfenbrenner, *La ecología del desarrollo humano* (Barcelona: Paidós, 1987).

87. Silva, "La demanda por un buen trato".

88. Jilmer Caicedo Bello.

89. David Patiño Cano.

90. Lizeth Lorena Lopera Mazo.

"[...] Obviamente el respeto, ¿cierto?, saber que todo debe de ser como con respeto, para formar a las demás personas, o a los estudiantes en este caso, y yo creo que eso es como dentro de lo más, y bueno [...]".[91]

Según diversos estudios, una buena relación entre profesores y estudiantes, mediada por el respeto y otros valores positivos, puede llegar a tener efectos en el bienestar, la convivencia escolar, la salud, la autoestima y los aprendizajes tanto de estudiantes, como de profesores. Se puede ver, en este sentido, cómo los profesores del estudio reconocen la importancia que tiene el respeto en los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo con los estudiantes. Dan gran relevancia al acercamiento y respeto por las opiniones, mostrándoles a los jóvenes el camino de la tolerancia, la solidaridad, el aprecio y la empatía hacia sus semejantes. Cuando hay respeto hay armonía, y esto conllevará una mejor forma de vivir y aprender en comunidad.

Según Silva,[92] las investigaciones que han trabajado el respeto dentro del contexto escolar demuestran la importancia de los vínculos sociales de los niños y jóvenes con los cuales se pueden sentir reconocidos y respetados dentro de la institución educativa, haciendo más significativa y positiva la experiencia escolar. En este sentido, investigar cómo la práctica docente, y las interacciones que se producen en el aula y dentro de la escuela, generan una creencia y percepción acerca del respeto y su impacto en el ambiente o clima escolar es fundamental para comprender y mejorar la convivencia en la escuela. Cabe preguntarnos: ¿cómo demuestra el profesorado respeto hacia sus estudiantes? Para Rosales et al.,[93] se muestra cuando: los profesores conocen o están bien actualizados sobre los contenidos de clase, preparan sus clases con materiales y ayudas didácticas acordes a las características de los estudiantes, demuestran entusiasmo en sus clases y en sus otras actividades escolares, utilizan metodologías participativas y escuchan a sus estudiantes, respetan las diferentes capacidades que poseen ellos, dan a conocer los objetivos y evaluación del proceso, comunicando los logros alcanzados, les devuel-

91. Alejandro Álvarez Restrepo.

92. Silva, "La demanda por un buen trato".

93. Rosales et al., "El respeto en la relación profesor-estudiante".

ven los trabajos dando una evaluación formativa, no usan lenguajes agresivos, insultantes, humillantes o crueles en su práctica docente. Así mismo, los autores proponen unos aspectos que evidencian el respeto de los alumnos hacia sus profesores. Los estudiantes demuestran respeto por ellos cuando preparan cada clase y la estudian, demuestran entusiasmo en las tareas y actividades de clase, apertura hacia los contenidos y metodologías, usan un lenguaje sensible y asertivo en el aula, valoran la diversidad, dedican tiempo y esfuerzo para las actividades que requiere cada curso, terminan y hacen entrega de los trabajos en las fechas acordadas, tienen comunicación constante con su profesor acerca de las dificultades dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, son puntuales y respetan las normas de clase y de la escuela, y son sinceros en las evaluaciones. Se puede decir que el respeto "es una práctica social de carácter intersubjetivo por medio de la cual las personas se expresan reconocimiento mutuo".[94]

Otros estudios en los que el respeto es fundamental en el aula de clase son: Rosana Santiago García y César Fonseca,[95] Bernardo Gargallo et al.,[96] Diana Glenn et al.,[97] María Asunción Jiménez y Fermín Navaridas,[98] Carles Monereo y Carola Domínguez,[99] Karina Olmedo y Sofía Peinado,[100] Mary Sáenz, Shirley

94. Silva, "La demanda por un buen trato", 460.

95. Rosana Santiago García y César Fonseca, "Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro", *Edetania*, no. 50 (2016): 191-208, http://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/27

96. Bernardo Gargallo et al., "Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores", *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 51, no. 4 (2010): 1-16, https://doi.org/10.35362/rie5141826

97. Diana Glenn et al., "Perceptions of Optimal Conditions for Teaching and Learning: A Case Study from Flinders University", *Higher Education Research & Development*, Vol. 31, no. 2 (2012): 201-15, https://doi.org/10.1080/07294360.2011.555390

98. María Asunción Jiménez y Fermín Navaridas, "Cómo son y qué hacen los 'maestros excelentes': la opinión de los estudiantes", *Revista Complutense de Educación*, Vol. 23, no. 2 (2012): 463-85, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4134106

99. Carles Monereo y Carola Domínguez, "La identidad docente de los profesores universitarios competentes", *Educación XXI*, Vol. 17, no. 2 (2014): 83-104, https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480

100. Karina Olmedo y Sofía Peinado, "El perfil del profesor universitario. Desde la perspectiva de los estudiantes" (Documento presentado en el Primer Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia, Sevilla, España, 25-27 de junio de 2008).

Villarreal y Miguel González,[101] María Amado Apóstolo Ventura et al.[102] y Jhon Zapata, Andrés Calderón y Didier Gaviria.[103] Estos autores mencionan el respeto como una de las principales características que debe poseer un buen profesor a la hora de relacionarse y guiar los procesos académicos de los estudiantes. Para estos últimos, el respeto tiene que ver con el buen trato que reciben por parte de sus maestros, lo cual les genera sentido de reconocimiento y valoración.

Su amabilidad lo hace un profesor ejemplar

Amabilidad alude a la cualidad de ser amable. Según el *Diccionario de la lengua española*, amable es una cualidad designada para destacar a aquella persona que es digna de amar, que es afectuosa, complaciente y agradable. La amabilidad se relaciona entonces con las formas de relacionarnos con las personas, con actos de simpatía, solidaridad, cooperación, generosidad, consuelo, entrega, entre otros. En este sentido, la amabilidad puede mediar mi relación con las otras personas. En consecuencia, un profesor amable es aquel que en su cotidianidad con sus estudiantes, y demás miembros de la comunidad educativa, evidencia relaciones de cortesía, gentileza, simpatía, respeto y afecto por los otros, edificando con ello una relación de reconocimiento y confianza, lo cual es vital en la generación de ambientes armónicos y de convivencia en los diferentes espacios institucionales.[104] Estos son algunos de los testimonios al respecto de los estudiantes:

"Veo en él a alguien que sabe enseñar a base de sólo hablar y ser amable";[105]

101. Mary Sáenz, Shirley Villarreal y Miguel González, "Lenguajes del poder. Lenguaje de los buenos profesores de matemáticas e incidencia en el rendimiento estudiantil", *Plumilla Educativa*, Vol. 16, no. 2 (2015): 192-201, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920251

102. María Amado Apóstolo Ventura et al., "O 'bom professor'-opinião dos estudantes", *Referência-Revista de Enfermagem*, Vol. 3, no. 5 (2011): 95-102, https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=388239964018

103. Jhon Zapata, Andrés Calderón y Didier Gaviria, "¿Quién es un buen profesor? Un caso con estudiantes de educación secundaria en Medellín-Colombia", *Viref. Revista de Educación Física*, Vol. 7, no. 1 (2018): 19-33.

104. Bridget Hamre and Robert Pianta, "Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure?", *Child Development*, Vol. 76, no. 5 (2005): 949-67, https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x; Chelo Moreno, "Effective Teachers-Professional and Personal Skills", *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, no. 24 (2009): 35-46, https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3282843.pdf

105. C.E.7.51.

"Es muy amable con nosotros y nos entiende";[106]

"Es muy amable, nos ayuda en lo que necesitamos, es muy paciente, colaborador y amigable";[107]

"Es una profe muy amable y respetuosa";[108]

"Una profesora muy buena, cariñosa, amable y tierna";[109]

"Es una buena profesora por su forma de tratar a los estudiantes";[110]

"Se presenta amable con sus estudiantes";[111]

"[...] el trato hacia nosotros es especial, la manera en que nos trata hace que amemos y disfrutemos";[112]

"Es alguien muy amable con todos";[113]

"Muy buena persona y muy amable";[114]

"[...] su exigencia y su amabilidad lo hacen un maestro ejemplar [...]";[115]

"Me parece un profesor muy recto, muy amable en las clases que me ha dado";[116]

"Ella es muy bacana, amable y buena persona";[117]

"[...] es demasiado amable y es una profesora muy transparente";[118]

"[...] es respetuosa y amable e incluso logra sacarnos una sonrisa";[119]

106. C.E.5.50.
107. C.E.7.158.
108. C.E.3.274.
109. C.E.7.166.
110. C.E.2.48.
111. C.E.2.64.
112. C.E.2.177.
113. C.E.2.199.
114. C.E.2.373.
115. C.E.2.23.
116. C.E.2.39.
117. C.E.2.163.
118. C.E.2.459.
119. C.E.2.526.

"Es una persona muy buena y amable, yo pensé que me la tenía montada pero no, es muy buena y bonita";[120]

"Es muy amable y comprensiva";[121]

"Es un muy buen profesor, es amable";[122]

"Es una profesora muy amable, amigable, divertida [...]".[123]

Es evidente que los estudiantes demandan profesores que le impriman a su actuación pedagógica grandes cargas de afecto y cercanía. En este sentido, Vibeke Krane et al.[124] descubrieron en su estudio la importancia y potencial que tienen las pequeñas acciones de amabilidad en la vida cotidiana escolar. Cuando los profesores promueven un ambiente de amistad, solidaridad y amabilidad en el aula, es probable que los estudiantes desarrollen estos valores dentro y fuera de la escuela. Los maestros deben ser conscientes de que atrás quedó esa dura frase que otrora se repetía casi como un himno en la mayoría de las instituciones educativas: "La letra con sangre entra". No. Hoy por hoy, las letras y saberes se interiorizan mucho mejor cuando en los ambientes educativos se siente el amor, el cariño y la cercanía de los docentes hacia sus estudiantes. Es necesario que los profesores reconozcan estas características como elementos fundamentales para la buena formación de los estudiantes, pues de ello dependerá en gran medida no solo el afianzamiento de las relaciones entre profesor y estudiante, sino también de las demás variables que son necesarias para un óptimo desarrollo humano.[125] Los profesores deben tener presente que los estudiantes son sensibles y se ven afectados por su comportamiento.[126] En este sentido, los siguientes son algunos de los planteamientos de los profesores:

120. C.E.2.559.

121. C.E.4.14.

122. C.E.4.23.

123. C.E.5.

124. Vibeke Krane et al., "'You Notice that There Is Something Positive about Going to School': How Teachers' Kindness Can Promote Positive Teacher-Student Relationships in Upper Secondary School", *Journal International of Adolescence and Youth*, Vol. 22, no. 4 (2017): 377-89, https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1202843

125. Daissy Burbano y Sonia Betancourth, "El afecto en la relación docente-estudiante", *MedUNAB*, Vol. 20, no. 3 (2018): 310-18, https://doi.org/10.29375/01237047.2729

126. Krane et al., "'You Notice that There Is Something".

"El amor por los estudiantes es algo indiscutible, eso es algo que todo profesor debe tener. Un profesor no tiene que ser el más calidoso en los contenidos, no, porque uno puede ir perfeccionándose en el camino, pero sí tiene que ser muy cordial, muy amable, muy bueno en ese acercamiento al otro. Yo pienso que si un estudiante te siente cercano, se siente querido, puede tener mejores resultados en su formación";[127]

"Siempre he pensado que si al estudiante se le llega de buena manera, pues vamos a obtener unos buenos resultados. Y no solamente al estudiante, soy de las que dicen al ser humano en general, entonces si a mí me tratan por las buenas, entonces voy a ser excelente persona, si obviamente no me tratan tan amable, entonces obviamente ya la cosa va a ser como diferente".[128]

La amabilidad y afecto demostrados por los profesores a sus estudiantes son importantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues es por medio de estas virtudes que el maestro puede llegar a conocer mejor a sus alumnos, interiorizando de una manera más profunda las cualidades, gustos e intereses de ellos,[129] favoreciendo una buena dinámica grupal que conlleve no solo la adaptación e inclusión de los jóvenes en el proceso de aprendizaje, sino para que los contenidos en las diferentes asignaturas puedan ser brindados de una manera más eficaz.

Por otra parte, Hatice Kadioglu y Serkan Kadioglu[130] resaltan la importancia de la enseñanza como una actividad humana, por lo que se espera que las personas que se dedican a esta, es decir, los profesores, sean amables con las personas que van a educar y sensibles frente a estas: los estudiantes. Por lo cual enseñar debe ser un acto de amor que sale del corazón. Así mismo, Naciye Aksoy[131] halló que los buenos profesores son amables, amistosos, serviciales y pacientes.

127. David Patiño Cano.

128. Bibiana Shirley Arenas Suaza.

129. Karina Cortez et al., "Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas", *Estudios pedagógicos*, Vol. 39, no. 2 (2013): 97-113, http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200007

130. Hatice Kadioglu and Serkan Kadioglu, "Identifying the Qualities of an Ideal Teacher in Line with the Opinions of Teacher Candidates", *European Journal of Educational Research*, Vol. 7, no. 1 (2018): 103-11, https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.1.103

131. Naciye Aksoy, "Opinions of Upper Elementary Students about a 'Good Teacher'" (Paper presented at the 29th Annual Meeting of Northeastern Educational Research Association, Ellenville, New York, October 28-30, 1998), https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED428042.pdf

Lo encontrado en este apartado coincide con lo hallado por Jiménez y Navaridas,[132] quienes exponen que el ser cariñoso y amable son características de los buenos maestros. Estos se acercan a los estudiantes por medio de la amabilidad y el afecto, propiciando que el aprendizaje de los jóvenes se lleve a cabo de una manera eficiente y eficaz. Los estudiantes consideran que el hecho de que puedan aprender mejor se debe al buen clima de aula que se genera gracias a la cercanía evidenciada por sus maestros, ya que les generan un ambiente de confianza, tranquilidad y seguridad que favorece sus niveles de aprendizaje. Asimismo, Monereo y Domínguez[133] exponen que un buen profesor debe tener óptimas conexiones emocionales con sus estudiantes, cuando estos se sienten acogidos desde el afecto y la cercanía, se van a involucrar de manera más personal en los procesos de enseñanza y aprendizaje, logrando mejores resultados que con aquellos profesores cuyo trato es más distante y frio. Aksoy[134] plantea que, desde tiempo atrás, los profesores eran valorados como buenas personas principalmente por su bondad y se esperaba que fueran honestos, responsables, generosos, amables, sociables, considerados y respetuosos.

De igual manera, otros estudios, como los de Ken Bain,[135] Cabalín y Navarro,[136] Bernardo Gargallo et al.,[137] Alejandrina Mata,[138] Carlos Rosales[139] y Kelley Wadson,[140] resaltan las características de amabilidad y afecto presentes

132. Jiménez y Navaridas, "Cómo son y qué hacen".

133. Monereo y Domínguez, "La identidad docente".

134. Aksoy, "Opinions of Upper Elementary Students".

135. Ken Bain, *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, 2.ª ed. (Valencia: Publicacions de la Universitat de València, PUV, 2007).

136. Daisy Cabalín y Nancy Navarro, "Conceptualización de los estudiantes sobre el buen profesor universitario en las carreras de la salud de la Universidad de La Frontera-Chile", *International Journal of Morphology*, Vol. 26, no.4 (2008): 887-892. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022008000400017

137. Gargallo et al., "Estilos docentes de los profesores".

138. Alejandrina Mata, "El sentido social de la idea de un buen maestro", *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 4, no. 2 (2004): 1-38, https://doi.org/10.15517/aie.v4i2.9091

139. Carlos Rosales, "Características de maestros y profesores de educación primaria y secundaria a través de relatos realizados por sus exalumnos", *Educar*, Vol. 48, no. 1 (2012): 149-71, https://doi.org/10.5565/rev/educar.39

140. Kelley Wadson, "Multiple Sessions for Information Literacy Instruction Are Associated with Improvement in Students' Research Abilities and Confidence", *Evidence Based Library and Information Practice*, Vol. 12, no. 2 (2017):160-62.

en los buenos profesores, las cuales permiten una relación cercana de docentes y estudiantes que tiende a favorecer las dinámicas de las clases. Se puede plantear que ser amable puede llegar a afianzar las capacidades humanas como felicidad, autonomía, autoestima, solidaridad, creatividad, resiliencia, etc., tanto en las personas que son amables, como en las personas con las cuales se intercambian actos de amabilidad, ya que se genera un sentimiento de satisfacción con uno mismo y con los demás.

El profesor, con su sentido del humor, hace que las clases sean más didácticas y que sea fácil aprender

El humor tiene una larga historia, siempre ha estado presente en la vida y las relaciones sociales, y según como una persona lo use brinda herramientas para saber cuáles son sus emociones, sentimientos y actitudes hacia diferentes aspectos de la vida cotidiana. El sentido del humor se considera un rasgo de la personalidad.[141] Daniela Jeder[142] considera el sentido del humor como una de las cualidades esenciales de los profesores, anota que es una herramienta eficaz y apreciada para la enseñanza. "Cuando hablamos del sentido del humor, hacemos referencia a un modo, un estilo y a una forma de estar en el mundo".[143]

Según Ron Burgess, el humor es "la capacidad de percibir, gozar, expresar lo que es divertido o cómico".[144] Dice el autor que todos tenemos esa capacidad y que la usamos cuando disfrutamos o nos reímos con una broma, leemos historias o textos cómicos o humorísticos, vemos un programa de televisión divertido. Además, poder usar el humor cuando se enseña, aunque usted no sea una persona o profesor divertido, puede hacer que otros se rían. A niños y jóvenes

141. Abdulwahab Pourghaz, Hossein Jenaabadi and Zahra Ghaeninejad, "Personality Types and Sense of Humor and Their Association with Teachers' Performance Improvement", *The New Educational Review*, Vol. 46, no. 1 (2016): 247-59, https://doi.org/10.15804/tner.2016.46.4.21

142. Daniela Jeder, "Implications of Using Humor in the Classroom", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 180 (2015): 828-33, https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.218

143. Jesús Fernández, "El sentido del humor como recurso pedagógico: Hacia una didáctica de las didácticas", *Pulso*, Vol. 26 (2003): 143, https://revistas.cardenalcisneros.es/article/view/49121

144. Ron Burgess, *Escuelas que ríen* (Ciudad de México: Editorial Pax, 2008), 10.

les gusta reír, de allí que el profesorado pueda agregar a su práctica docente el humor, la diversión y la risa, y sacar beneficio de ello.

Jesús Garanto define el sentido del humor como "[...] el estado de ánimo más o menos persistente y estable, que baña equilibradamente sentimientos, emociones, estados de ánimo o corporales, surgentes del contacto del individuo (corporalidad y psique) con el medio ambiente y que capacita al individuo para, tomando la distancia conveniente, relativizar críticamente toda clase de experiencias afectivas que se polaricen, bien sea hacia situaciones eufóricas, bien sea hacia situaciones depresivas".[145]

Es así como uno de los elementos más importantes sobre el profesorado mencionado por los estudiantes del estudio es aquel que tiene que ver con el humor, con el entusiasmo demostrado por los maestros en sus prácticas de enseñanza. Jesús Fernández y Juan García,[146] y Francisco Leal-Soto et al.,[147] comentan sobre el efecto positivo que tiene la risa y las buenas emociones sobre el funcionamiento y desarrollo cognitivo de las personas. Según los autores, cuando los sujetos experimentan sensaciones de alegría y risa, son más creativos, mejoran la toma de decisiones, aumentan la generosidad y se acercan más a las otras personas, razón por la cual las buenas emociones se convierten en una herramienta fundamental para los profesores, creando ambientes más distendidos que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así plantea Javier Murillo la importancia de la sonrisa en una escuela eficaz: "Una escuela eficaz es una escuela donde se observa 'una alta tasa de sonrisas' en los pasillos y en las aulas. Si se consigue una escuela donde alumnos y profesores van contentos y satisfechos a la escuela, sabiendo que van a encontrar amigos y buen ambiente, se está –sin duda– en el camino de una escuela eficaz. Porque una escuela eficaz es una escuela feliz".[148]

145. Jesús Garanto, *Psicología del humor* (Barcelona: Herder, 1983), 61.

146. Jesús Fernández y Juan García, *El valor pedagógico del humor en la educación social* (Bilbao: Desclée De Brouwer, 2010).

147. Francisco Leal-Soto et al., "Estructura factorial de la escala (multi)dimensional de sentido del humor en profesores chilenos", *Interciencia*, Vol. 39, no. 10 (2014): 727-31, https://www.interciencia.net/volumen-39/numero-10-4/

148. Javier Murillo, "Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe", en *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*, dir. Rosa Blanco (Santiago de Chile: UNESCO/LLECE, 2008), 37.

Al respecto, los estudiantes hicieron los siguientes comentarios sobre sus profesores: "Tiene muy buen humor en las clases";[149]

"El profesor tiene una energía y percepción del mundo muy positiva, siempre con su carisma y su sentido del humor hace que las clases sean más didácticas y fáciles de aprender";[150]

"Siempre nos va a sacar una sonrisa con sus chistes malos y sus locas bromas, y eso es muy bueno que lo hagan los profesores";[151]

"Es un maestro súper genial, ya que es muy divertido, nos hace reír mucho, habla cosas emocionantes y nos despierta interés";[152]

"Su humor lo identifica, las clases las hace divertidas y fáciles de entender";[153]

"El docente cuenta con un sentido del humor y un genio que motiva a sus estudiantes a aprender";[154]

"Siempre nos sacaba una sonrisa, para mí, el mejor profesor";[155]

"Es un amor de persona, es súper buena gente, sus clases son muy charras, aprendes mucho más con él, es muy extrovertido y se la sabe llevar con las personas";[156]

"Hace las clases muy didácticas y disfrutables, personalmente no me gusta mucho esta materia, pero con él la disfruté, es muy gracioso y se nota lo cariñoso y atento que es";[157]

"Su dinámica es muy buena [...], hace chistes sobre el tema y se sale muchas veces de la rutina de escribir";[158]

149. C.E.7.22.
150. C.E.7.65.
151. C.E.7.73.
152. C.E.7.127.
153. C.E.5.295.
154. C.E.6.20.
155. C.E.1.151.
156. C.E.1.227.
157. C.E.1.400.
158. C.E.3.151.

"[...] es un profesor muy alegre que también saca sus momentos de risa";[159]

"Porque demuestra todo su conocimiento de una forma humorística";[160]

"Es un profesor que a la vez es como un compañero porque se puede reír con él";[161]

"Una persona con demasiado sentido del humor, hace de sus clases un buen ambiente [...]";[162]

"Porque es muy sociable y le gusta sentarse a reír con nosotros, es chévere el profesor, pero cuando es hora de trabajos es a trabajar".[163]

Al observar los comentarios realizados por los estudiantes, se puede percibir su agrado hacia un profesor entusiasta, que demuestra vitalidad y que tiene una actitud positiva en sus prácticas de enseñanza. Estas características no solo hacen que los jóvenes se interesen más por las diferentes asignaturas, sino que también les sirven de ejemplo para que apropien esos valores y rasgos a su vida personal. Según Fernández,[164] Jeder[165] y San Bolkan, Darrin Griffin y Alan Goodboy,[166] los siguientes son algunos de los beneficios educativos de usar el humor en el aula: un mejor clima de aula, los estudiantes pueden recuperar o recordar temas de clases anteriores, los motiva a estar en las clases, elimina el aburrimiento y la rutina, genera lazos de amistad entre estudiantes y profesores, el alumnado genera actitudes positivas y credibilidad hacia sus profesores, se enfrentan mejor los problemas de grupo, se genera un ambiente de solidaridad y cooperación, nos hace a todos más humanos. Es importante, en este sentido, que el humor no sea usado con intenciones humillantes y despectivas entre

159. C.E.3.164.

160. C.E.3.355.

161. C.E.4.23.

162. C.E.4.23.

163. C.E.4.5.

164. Fernández, "El sentido del humor".

165. Jeder, "Implications of Using Humor".

166. San Bolkan, Darrin Griffin and Alan Goodboy, "Humor in the Classroom: The Effects of Integrated Humor on Student Learning", *Communication Education*, Vol. 67, no. 2 (2018): 144-64, https://doi.org/10.1080/03634523.2017.1413199

estudiantes y profesores, "el humor puede crear experiencias agradables para los estudiantes si el maestro sabe usar un humor de calidad".[167]

Es evidente que la buena energía, la actitud positiva y el sentido del humor juegan un papel fundamental en los procesos educativos. El humor siempre debe estar presente en los buenos profesores, pero nunca debe utilizarse con el fin de inhibir y ridiculizar al estudiante,[168] por lo que deben evitarse las bromas o comentarios que hagan alusión al físico, la raza o el género,[169] pues estas formas de humor violan los límites éticos y son ofensivas y despectivas. Los anteriores testimonios ponen de manifiesto cómo estos elementos sirven de enlaces, de mediadores para una mejor enseñanza, ya que atraen la atención de los estudiantes, rompen barreras en la comunicación y estimulan la memoria,[170] por ello un estudiante feliz va a tener mejor disposición y motivación para aprender.

Los profesores de la investigación destacan la importancia de la risa y del sentido del humor en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así lo confirma el siguiente testimonio:

> Cuando tú eres capaz de reírte con el otro, cuando tú eres capaz de molestar con el otro y obviamente guardando el respeto en medio de la "chacoteada", usted ya tiene un acercamiento bastante interesante con el estudiante para generar una comunicación mucho más asertiva, entonces considero que eso es fundamental. Cuando usted ya es capaz de reírse con su estudiante, burlándose de usted mismo o de él, burlándose en el buen sentido, sin bajarle la autoestima ni nada, ya usted genera una comunicación con él que puede generar procesos formativos mucho más interesantes, porque usted ya tiene la confianza de decirle otras cositas un poco más profundas;[171]
>
> [...] yo con ellos, a pesar de que tengo esa imagen tan tosca, yo trato de tirarme el chistecito y de vez en cuando, y de reírnos de las mismas cosas que ellos

167. Jeder, "Implications of Using Humor", 829 (traducción propia).

168. Juan Manuel Gutiérrez, "¿Cómo reconocemos a un buen maestro?", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 13, no. 39 (2008): 1299-1303, https://bit.ly/3E6iHcr

169. Sarah Torok, Robert Mcmorris and Wen-Chi Lin, "Is Humor an Appreciated Teaching Tool? Perceptions of Professors' Teaching Styles and Use of Humor", *College Teaching*, Vol. 52, no. 1 (2010): 14-20, https://doi.org/10.3200/CTCH.52.1.14-20

170. Fernández y García, *El valor pedagógico del humor.*

171. David Patiño Cano.

> hacen, que ellos entiendan que uno también entiende todo eso que ellos están viviendo, pero sin quedarme ahí. Entonces yo les digo bueno, bueno, bueno, ya nos reímos, listo, otra vez a trabajar, entonces a veces soy yo la que me tiro el chiste. Ay, ¿qué es esto?, la profesora se enloqueció, o hago los mismos comentarios sobre mí misma, me gozo yo misma o algo para que ellos vean, pero siendo muy enfática en que no nos podemos quedar ahí..., qué pereza estar donde no se quiere estar. Entonces es como de alguna manera crear ese vínculo y ese vínculo se crea de vez en cuando con el chistecito, entonces de vez en cuando uno tiene que tirar como esa pildorita que aflore y que quite como la tensión que a veces se maneja. Entonces es muy charro porque cuando uno empieza el año escolar uno viene, pues, como un referente para los niños que llegan [...];[172]
>
> [...] a veces hasta cuento chistes en la clase, pero solamente vale si yo los cuento, no si otro de ellos los cuenta, todo tiene que estar en un orden, entonces damos espacios. Molesto mucho con los chicos, la verdad, los remedo, pero en ese orden, en esa disciplina, sin ofenderles. El humor siempre hará parte importante de la clase, en una circunstancia determinada de la clase. Tiene sus partes la clase, en la clase hay humor, pero siempre hay disciplina, esa es como la base, disciplina y respeto, en el preciso momento en que se acabe eso, se acaba la clase;[173]
>
> [...] si te soy sincero, a veces me los gozo, pero de una forma sana, ¿cierto?, no para hacerlos ni quedar mal, no, digamos que trato como de meterme mucho en el mundo de ellos y de hablar como las cositas que ellos a veces manejan, como en el lenguaje no grosero, pero sí como ellos interactúan y demás. Dentro de la clase digamos que está esa posición donde empiezo a echar chistes y a que ellos se rían, a que la clase sea como más tranquila y que sea como una charla donde ellos no me vean como un general allá parado que está dando órdenes, y está, no, sí hay ordenes, sí hay un ambiente donde debe haber respeto y cosas por la clase, pero se puede entablar como una relación tranquila;[174]

"[...] ¿cómo es una clase con jóvenes? Debe ser, en primer lugar, una clase no completamente alegre, pero sí medianamente alegre. Yo les decía a ellos: uno aburrido no aprende, decepcionado tampoco aprende. Entonces ya que estamos aquí vamos a hacer el mínimo esfuerzo de decir vamos a hacer algo bueno".[175]

172. Bibiana Shirley Arenas Suaza.

173. Davinson Hinestroza Guerrero.

174. Alejandro Álvarez Restrepo.

175. Javier Enrique Peralta Romero.

En este sentido, Sarah Torok, Robert Mcmorris y Wen-Chi Lin[176] encontraron que el sentido del humor evidenciado en los docentes es valorado positivamente por los estudiantes. Ellos expresan que si esta característica está presente en los profesores promueve el sentido de comunidad, reduce la tensión que produce el estudio, facilita la atención y la comprensión de los contenidos. Además, los estudiantes sienten que aprenden mucho más con profesores con sentido del humor que con aquellos que no lo utilizan tan a menudo. En palabras de Samuel Pérez y Luis Linzmayer,[177] los buenos profesores deben tener la capacidad de imprimirle a sus clases ciertas dosis de entusiasmo y humor, que conlleven no solo que los jóvenes presten atención, sino también que se sientan a gusto en las diferentes asignaturas, haciendo del aprendizaje lo más ameno, entretenido y mejor posible.

Además, los estudios de Diana Cervantes, Alejandro Robles y Fabiola Lom,[178] Ana Cuetos y Begoña García,[179] R. J. Duvivier et al.,[180] Gargallo et al.,[181] Glenn et al.,[182] Andreia Lupascu, Georgeta Pânisoară y Ion-Ovidiu Pânisoară,[183] Karina Cortez et al.,[184] Rosales[185] y Simerjit Singh et al.[186] hallaron que la buena energía, la actitud positiva, pero sobre todo la alegría y el sentido del humor, son características que se reflejan en los buenos profesores, lo cual ayuda a crear

176. Torok, Mcmorris and Lin, "Is Humor an Appreciated Teaching Tool?".

177. Samuel Pérez y Luis Linzmayer, "Los buenos profesores en la mirada de padres y apoderados", *Educación y Educadores*, Vol. 21, no. 3 (2018): 373-87, https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.1

178. Diana Cervantes, Alejandro Robles y Fabiola Lom, "Una aproximación a las características de docentes talentosos en educación superior", *Revista Boletín Redipe*, Vol. 9, no. 7 (2020): 112-26, https://doi.org/10.36260/rbr.v9i7.1024

179. Ana Cuetos y Begoña García, "¿Cómo está el sentido del humor del profesorado? Obstáculos que encuentran para mejorarlo", *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Vol. 1, no. 1 (2006): 109-19, https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832311010

180. R. J. Duvivier et al., "Teacher Perceptions of Desired Qualities, Competencies and Strategies for Clinical Skills Teachers", *Medical Teacher*, Vol. 31, no. 7 (2009): 634-41, https://doi.org/10.1080/01421590802578228

181. Gargallo et al., "Estilos docentes de los profesores".

182. Glenn et al., "Perceptions of Optimal Conditions".

183. Andreia Lupascu, Georgeta Pânisoară and Ion-Ovidiu Pânisoară, "Characteristics of Effective Teacher", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 127 (2014): 534-8, https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.305

184. Cortez et al., "Creencias docentes".

185. Rosales, "Características de maestros".

186. Simerjit Singh et al., "Qualities of an Effective Teacher: What Do Medical Teachers Think?", *BMC Medical Education*, Vol. 13, no. 128 (2013): 1-7, https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-128

ambientes más distendidos que conllevan no solo el mejoramiento de la calidad del aprendizaje, sino también una comprensión del mundo desde una mirada más amable y divertida al ver la realidad desde diferentes puntos de vista, desdramatizando ambientes conflictivos al utilizar diferentes claves humorísticas de interpretación.[187]

Tanto las investigaciones como el presente estudio demuestran que los estudiantes prefieren ir a clases con profesores divertidos. Así lo evidencian los testimonios de los primeros:

"Es muy divertido y gracioso, además de una increíble persona";[188]

"Sus clases rozaban entre lo divertido y lo educativo, incentivándonos a aprender mucho más y leer de una manera más constante";[189]

"Su exigencia y su sentido del humor lo hacen alguien único, haciendo que incluso alguien que no le guste el ejercicio se interese en su clase";[190]

"Es una profe estricta, pero a la vez divertida";[191]

"Es muy divertido, tiene muy buena actitud al llegar a clases [...]";[192]

"Es muy divertido, me gustan sus clases, ya que es muy didáctico y me gusta su actitud frente al tema";[193]

"Porque me parece una profesora muy divertida y (tiene) una forma de ser contagiosa y nos trata muy bien";[194]

"Él busca la manera de enseñar, pero no dejando de lado la diversión, resuelve problemas de forma fácil y divertida [...]";[195]

"[...] es divertido aprender con ella";[196]

187. Fernández y García, *El valor pedagógico del humor.*
188. C.E.1.6.
189. C.E.2.9.
190. C.E.2.226.
191. C.E.2.176.
192. C.E.2.254.
193. C.E.2.554.
194. C.E.3.291.
195. C.E.4.5.
196. C.E.4.13.

"Es un profesor muy amigable, las clases son divertidas y no son tan monótonas [...]";[197]

"Es un señor muy feliz y divertido, nunca le ha faltado al respeto a nadie. Aunque es olvidadizo, siempre logra sacarnos una sonrisa en cada clase".[198]

Se puede que evidenciar que un profesor divertido, con buen sentido del humor, hace que los estudiantes disfruten más la asignatura, los motiva a participar, aprender y mejora positivamente la percepción hacia el profesorado. "Enseñar significa emocionar, la letra con risa entra, río luego aprendo, riendo aprende la gente", plantea Anna Fernández.[199] Es mediante la función de diversión que aporta el humor que se está contento y se experimentan sensaciones de alegría, se disfruta en compañía de las otras personas, se puede decir que "por medio del sentido del humor se goza educando y se aprende riendo".[200] Para Jesús Fernández,[201] el sentido del humor utilizado en el proceso educativo cumple con una serie de funciones con valor pedagógico: función motivadora, función de camaradería y amistad, función de distensión, función de diversión, función agresiva, función defensiva, función intelectual, función creativa, función pedagógica y función transformadora. Según José Calvo-Ferrer,[202] la diversión es una recompensa por aprender, la diversión debe ser consecuencia del propio aprendizaje, por lo cual cuando los estudiantes se divierten es porque están aprendiendo.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, puede ser importante reflexionar e investigar este tema del sentido del humor en el aula de clase, considerando que puede ayudar a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Desarrollar el sentido del humor, y cultivarlo en estudiantes y profesores, es una forma en que

197. C.E.4.23.

198. C.E.6.26.

199. Anna Fernández, "El recurso didáctico del humor", *Revista Educación*, Vol. 41, no. 1 (2017): 2, http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21451

200. Jesús Fernández, "El valor pedagógico del humor", *Revista Proyecto Hombre*, no. 45 (2003): 34, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=961707

201. Fernández, "El valor pedagógico del humor".

202. José Calvo-Ferrer, "Juegos, videojuegos y juegos serios: Análisis de los factores que favorecen la diversión del jugador", *Miguel Hernández Communication Journal*, Vol. 9, no. 1 (2018): 191-226, https://doi.org/10.21134/mhcj.v0i9.232

la escuela puede ganar valor, ayuda a mantener el bienestar de la comunidad educativa y mejora la convivencia escolar.[203] De allí que los profesores deben tener cuidado con la forma de emplear el humor en sus clases, ya que puede ser usado tanto positiva como negativamente en su enseñanza y relación con los estudiantes.

A modo de cierre

Ahora bien, Silvia Conde[204] dice que los profesores son sujetos políticos y creativos, con capacidad de controlar lo que hacen y fortalecer estrategias para que sus estudiantes desarrollen todas sus habilidades. Así mismo, para formar en valores como el respeto, la solidaridad, la honestidad, la autonomía, el compromiso y la responsabilidad. La autora les plantea a los maestros las siguientes tareas para formar estos valores: ofrecer espacios y procesos de participación y toma de decisiones a los estudiantes; coherencia en la planeación y puesta en práctica de las experiencias formativas en el aula cuando se habla de valores; finalmente, equilibrio en las formas de poder entre estudiantes y profesores, propiciando ámbitos y formas de poder democráticos.

Cuando los estudiantes tienen un espacio favorable para desarrollar los aspectos anteriores, se está contribuyendo a lo que Gustavo Torroella[205] llama el "síndrome del desarrollo", que mejora la calidad de vida y desarrolla los valores superiores. Este afianza una personalidad saludable, manifiesta en "amor a la vida, autenticidad, autoestima, autonomía moral, benevolencia, solidaridad, autorrealización, creatividad, predominio de la razón y la justicia, magnanimidad, unidad consigo, con los otros, y con la naturaleza".[206] Gracias a esta personalidad saludable, el estudiante adopta una actitud de apertura hacia el contexto, la cultura y las demás personas. Para que lo anterior se presente como

203. Bolkan, Griffin and Goodboy, "Humor in the Classroom"; Jeder, "Implications of Using Humor".

204. Silvia Conde, "La formación de sujetos con una moral democrática", *Revista Padres y Maestros*, no. 286 (2004): 10-16, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1033119

205. Gustavo Torroella, "¿Qué entendemos por educación para la vida?" (Ponencia presentada en el Congreso de Pedagogía'99 "Encuentro por la unidad de los educadores latinoamericanos", Palacio de convenciones, La Habana, Cuba, 1 al 5 de febrero de 1999).

206. Torroella, "¿Qué entendemos por educación", 4.

oportunidad para los estudiantes, el maestro será "potencia, energía, vida palpitante, alegría, entusiasmo, algo así como juventud, eterno movimiento intelectual, despliegue de fuerzas, sediento de conocimiento",[207] un estudioso de la vida y de su profesión.

Teniendo en cuenta lo expuesto en el capítulo, se puede decir que para catalogar a un profesor como bueno hay que tener en cuenta su personalidad, las actitudes que proyecta, los valores que posee y las interacciones con sus estudiantes. Es decir, un profesor es bueno cuando logra una coherencia y articulación entre lo que sabe, lo que hace con ese saber y lo que es en su ser.[208] Con esto no se pretende decir que para que un profesor sea valorado como bueno debe tener en sus prácticas de enseñanza todas las características expuestas, más bien es anotar que muchas de estas se verán en su accionar pedagógico, cuestión que le dará una connotación de calidad a su labor, siempre en la búsqueda de brindar una buena enseñanza y, por ende, propiciando que los aprendizajes de los estudiantes sean mucho más significativos.

Bibliografía

Aksoy, Naciye. "Opinions of Upper Elementary Students about a 'Good Teacher'". Paper presented at the 29th Annual Meeting of Northeastern Educational Research Association, Ellenville, New York, October 28-30, 1998. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED428042.pdf

Amado Apóstolo Ventura, María, Marília Maria Andrade Marques da Conceição e Neves, Cândida Rosalinda Exposto Costa Loureiro, Maria Manuela Frederico-Ferreira y Edimar Márcio Pires Cardoso. "O 'bom professor'-opinião dos estudantes". *Referência-Revista de Enfermagem*, Vol. 3, no. 5 (2011): 95-102. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=388239964018

Amar, José Juan. "Una conceptualización comprensiva del desarrollo humano". En *Desarrollo humano. Perspectivas siglo XXI*. Editado por Jesús Ferro Bayona, Juan José Amar Amar y Raimundo Abello Llanos, 5-15. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 1998.

207. Galeano, *Para ser educador*, 58.

208. Janet Cádiz et al., "¿Profesores competentes o humanizadores?", *Educación y Educadores*, Vol. 15, no. 3 (2012): 535-46, https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2453

Bain, Ken. *Lo que hacen los mejores profesores de universidad.* 2.ª ed. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, PUV, 2007.

Bolkan, San, Darrin Griffin and Alan Goodboy. "Humor in the Classroom: The Effects of Integrated Humor on Student Learning". *Communication Education*, Vol. 67, no. 2 (2018): 144-64. https://doi.org/10.1080/03634523.2017.1413199

Bronfenbrenner, Urie. *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987.

Burbano, Daissy y Sonia Betancourth. "El afecto en la relación docente-estudiante". *MedUNAB*, Vol. 20, no. 3 (2018): 310-18. https://doi.org/10.29375/01237047.2729

Burguess, Ron. *Escuelas que ríen*. Ciudad de México: Editorial Pax, 2008.

Caballero-Montañez, Robert y Luis Sime-Poma. "'Buen o buena docente' desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria". *Revista Electrónica Educare*, Vol. 20, no. 3 (2016): 1-23. https://doi.org/10.15359/ree.20-3.4

Cádiz, Janet, Olga Villanueva, María Echenique y María Astorga. "¿Profesores competentes o humanizadores?". *Educación y Educadores*, Vol. 15, no. 3 (2012): 535-46. https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2453

Calvo-Ferrer, José. "Juegos, videojuegos y juegos serios: Análisis de los factores que favorecen la diversión del jugador". *Miguel Hernández Communication Journal*, Vol. 9, no. 1 (2018): 191-226. https://doi.org/10.21134/mhcj.v0i9.232

Carrasco-Aguilar, Claudia y Antonio Luzón Trujillo. "Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas". *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 18, no. 1 (2019): 64-74. http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494

Cervantes, Diana, Alejandro Robles y Fabiola Lom. "Una aproximación a las características de docentes talentosos en educación superior". *Revista Boletín Redipe*, Vol. 9, no. 7 (2020): 112-26. https://doi.org/10.36260/rbr.v9i7.1024

Conde, Silvia. "La formación de sujetos con una moral democrática". *Revista Padres y Maestros*, no. 286 (2004): 10-16. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1033119

Cortez, Karina, Valeria Fuentes, Isabel Villablanca y Carolina Guzmán. "Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas". *Estudios Pedagógicos*, Vol. 39, no. 2 (2013): 97-113. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200007

Cuetos, Ana y Begoña García. "¿Cómo está el sentido del humor del profesorado? Obstáculos que encuentran para mejorarlo". *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Vol. 1, no. 1 (2006): 109-19. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832311010

Delaney, Jerome, Albert Johnson, Trudi Johnson and Dennis Treslan. "Students' Perceptions of Effective Teaching in Higher Education". Project Report. Memorial University of Newfoundland, St. John's, Newfoundland, 2010.

Delors, Jacques. "La educación o la utopía necesaria". En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Editado por Jacques Delors, 7-30. París: Ediciones UNESCO, 1996. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Duvivier, R. J., J. Van Dalen, C. P. M. Van Der Vleuten and A. J. J. A. Scherpbier. "Teacher Perceptions of Desired Qualities, Competencies and Strategies for Clinical Skills Teachers". *Medical Teacher*, Vol. 31, no. 7 (2009): 634-41. https://doi.org/10.1080/01421590802578228

Fernández, Anna. "El recurso didáctico del humor". *Revista Educación*, Vol. 41, no. 1 (2017): 1-16. http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21451

Fernández, Jesús. "El sentido del humor como recurso pedagógico: Hacia una didáctica de las didácticas". *Pulso*, Vol. 26 (2003): 143-57. https://revistas.cardenalcisneros.es/article/view/4912

______. "El valor pedagógico del humor". *Revista Proyecto Hombre*, no. 45 (2003): 27-38. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=961707

Fernández, Jesús y Juan García. *El valor pedagógico del humor en la educación social*. Bilbao: Desclée De Brouwer, 2010.

Flórez, Rafael. *Hacia una pedagogía del conocimiento.* 2.ª ed. Bogotá: McGraw-Hill, 2005.

Galeano, Juan. *Para ser educador en el siglo XXI, un texto de apoyo a la transformación curricular en normales, escuelas e institutos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2002.

Garanto, Jesús. *Psicología del humor*. Barcelona: Herder, 1983.

Gargallo, Bernardo, Francesc Sánchez, Concepción Ros y Alicia Ferreras. "Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores". *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 51, no. 4 (2010): 1-16. https://doi.org/10.35362/rie5141826

Glenn, Diana, Fay Patel, Salah Kutieleh, Jane Robbins, Brezo Smigiel and Alan Wilson. "Perceptions of Optimal Conditions for Teaching and Learning: A Case Study from Flinders University". *Higher Education Research & Development*, Vol. 31, no. 2 (2012): 201-15. https://doi.org/10.1080/07294360.2011.555390

Gutiérrez, Juan Manuel. "¿Cómo reconocemos a un buen maestro?". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 13, no. 39 (2008): 1299-1303. https://bit.ly/3E6iHcr

Hamre, Bridget and Robert Pianta. "Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failu-

re?". *Child Development*, Vol. 76, no. 5 (2005): 949-67. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x

Haydon, Graham. *Enseñar valores: un nuevo enfoque*. Madrid: Morata, 2003.

Hildebrand, Dietrich Von. "La importancia del respeto en la educación". *Educación y Educadores*, Vol. 7 (2004): 221-8. https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/557

Jeder, Daniela. "Implications of Using Humor in the Classroom". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 180 (2015): 828-33. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.218

Jiménez, María Asunción y Fermín Navaridas. "Cómo son y qué hacen los 'maestros excelentes': la opinión de los estudiantes". *Revista Complutense de Educación*, Vol. 23, no. 2 (2012): 463-85. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4134106

Kadioglu, Hatice and Serkan Kadioglu. "Identifying the Qualities of an Ideal Teacher in Line with the Opinions of Teacher Candidates". *European Journal of Educational Research*, Vol. 7, no. 1 (2018): 103-11. https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.1.103

Krane, Vibeke, Otar Ness, Natalia Holter-Sorensen, Bengt Karlsson and Per-Einar Binder. "'You Notice that There Is Something Positive about Going to School': How Teachers' Kindness Can Promote Positive Teacher-Student Relationships in Upper Secondary School". *Journal International of Adolescence and Youth*, Vol. 22, no. 4 (2017): 377-89. https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1202843

Leal-Soto, Francisco, Rodrigo Ferrer-Urbina, Rolando Parra y Paulina Soto. "Estructura factorial de la escala (multi)dimensional de sentido del humor en profesores chilenos". *Interciencia*, Vol. 39, no. 10 (2014): 727-31. https://www.interciencia.net/volumen-39/numero-10-4/

Lupascu, Andreia, Georgeta Pânisoară and Ion-Ovidiu Pânisoară. "Characteristics of Effective Teacher". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 127 (2014): 534-8. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.305

Manota, Marco y Miguel Estefanía. "Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos". *Contextos Educativos. Revista de Educación*, no. 19 (2016): 55-74. https://doi.org/10.18172/con.2756

March Cerdá, Joan Carles. "Buena persona, buena enfermera, buen equipo, mejores resultados". *Revista de Enfermería y Salud Mental*, Vol. 13, no. 1 (2019): 3-4. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7315971.pdf

Mata, Alejandrina. "El sentido social de la idea de un buen maestro". *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 4, no. 2 (2004): 1-38. https://doi.org/10.15517/aie.v4i2.9091

Merellano, Eugenio, Alejandro Almonacid, Alberto Moreno y Cesar Castro. "Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes?". *Educação e Pesquisa*, Vol. 42, no. 4 (2016): 937-52. https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612152689

Monereo, Carles y Carola Domínguez. "La identidad docente de los profesores universitarios competentes". *Educación XXI*, Vol. 17, no. 2 (2014): 83-104. https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480

Moreno, Chelo. "Effective Teachers-Professional and Personal Skills". *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, no. 24 (2009): 35-46. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3282843.pdf

Murillo, Javier. "Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe". En *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Dirigido por Rosa Blanco, 18-47. Santiago de Chile: UNESCO/LLECE, 2008.

Olmedo, Karina y Sofía Peinado. "El perfil del profesor universitario. Desde la perspectiva de los estudiantes". Documento presentado en el Primer Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia, Sevilla, España, 25-27 de junio de 2008.

Orellana Fernández, Rosa, Eugenio Merellano Navarro y Alejandro Almonacid-Fierro. "Ser un buen docente universitario: perspectiva de los directores de programas y de los propios docentes". *Revista Electrónica Educare*, Vol. 22, no. 2 (2018): 1-27. http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.6

Ospina, Beatriz. "La educación como escenario para el desarrollo humano". *Investigación y Educación en Enfermería*, Vol. 26, no. 2 (2008): 12-15. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072008000300001

Pérez, Samuel y Luis Linzmayer. "Los buenos profesores en la mirada de padres y apoderados". *Educación y Educadores*, Vol. 21, no. 3 (2018): 373-87. https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.1

Piña Loyola, Carmen, Aimeé Seife Echevarría, Aida María Díaz Pérez, Petrona Pez Camerón y Katia Rodríguez Palacios. "La formación del profesor universitario desde una dimensión humana". *Medisur*, Vol. 17, no. 2 (2019): 262-9. http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4122

Pourghaz, Abdulwahab, Hossein Jenaabadi and Zahra Ghaeninejad. "Personality Types and Sense of Humor and Their Association with Teachers' Performance Improvement". *The New Educational Review*, Vol. 46, no. 1 (2016): 247-59. https://doi.org/10.15804/tner.2016.46.4.21

Quintero, Marina y Juan Giraldo. *La enseñanza y el aprendizaje en la perspectiva de la formación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2005.

Remolina, Nahyr, Bertha Velásquez y María Calle. "El maestro como formador y cultor de vida". *Tabula Rasa*, no. 2 (2004): 263-81. https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1673

Roldán, Ofelia. "Educación, desarrollo humano y cultura física". Conferencia dictada en el Encuentro de coordinadores CEFI, Medellín, 1997.

Ros, María y Shalom Schwartz. "Jerarquía de valores en países de la Europa Occidental". *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, no. 69 (1995): 69-88. https://doi.org/10.2307/40183777

Rosales, Carlos. "Características de maestros y profesores de educación primaria y secundaria a través de relatos realizados por sus exalumnos". *Educar*, Vol. 48, no. 1 (2012): 149-71. https://doi.org/10.5565/rev/educar.39

Rosales, Rubén, José Poveda, José Jaber, Ana Muniesa, Francisco Pallarés, Ignacio de Blas y Ana Ramírez. "El respeto en la relación profesor-estudiante de universidad: resultados preliminares". En *V Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC*, 235-43. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 2018. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/52697/2/33.Respeto_relacion_profesor_estudiante.pdf

Sáenz, Mary, Shirley Villarreal y Miguel González. "Lenguajes del poder. Lenguaje de los buenos profesores de matemáticas e incidencia en el rendimiento estudiantil". *Plumilla Educativa*, Vol. 16, no. 2 (2015): 192-201. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920251

Sagastizabal, María de los Ángeles y María Amelio Pidello. "La representación social en los docentes del 'buen alumno'. ¿Algo más que 'buena persona'? Estudio en escuelas de Rosario (Argentina)". *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 59, no. 3 (2012): 1-10. https://doi.org/10.35362/rie5931379

Santiago García, Rosana y César Fonseca. "Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro". *Edetania*, no. 50 (2016): 191-208. http://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/27

Sennett, Richard. *El respeto. Sobre la desigualdad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama, 2003.

Silva, Verónica Soledad. "La demanda por un buen trato en la escuela secundaria". *Educação & Realidade*, Vol. 43, no. 2 (2018): 457-70. https://doi.org/10.1590/2175-623662538

Singh, Simerjit, Dinker Pai, Nirmal Sinha, Avneet Kaur, Htoo Htoo Soe and Ankur Barua. "Qualities of an Effective Teacher: What Do Medical Teachers Think?". *BMC Medical Education*, Vol. 13, no. 128 (2013): 1-7. https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-128

Torok, Sarah, Robert Mcmorris and Wen-Chi Lin. "Is Humor an Appreciated Teaching Tool? Perceptions of Professors' Teaching Styles and Use of Humor". *College Teaching*, Vol. 52, no. 1 (2010): 14-20. https://doi.org/10.3200/CTCH.52.1.14-20

Torroella, Gustavo. "¿Qué entendemos por educación para la vida?". Ponencia presentada en el Congreso de Pedagogía'99 "Encuentro por la unidad de los educadores latinoamericanos", Palacio de convenciones, La Habana, Cuba, 1 al 5 de febrero de 1999.

Uribe, Iván. "Pedagogía de la motricidad e interacciones con el concepto de educación física". En *Guía Curricular para la Educación Física.* Editado por Iván Uribe y Didier Gaviria, 33-39. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2009.

Wadson, Kelley. "Multiple Sessions for Information Literacy Instruction Are Associated with Improvement in Students' Research Abilities and Confidence". *Evidence Based Library and Information Practice*, Vol. 12, no. 2 (2017):160-62.

Zapata, Jhon, Andrés Calderón y Didier Gaviria. "¿Quién es un buen profesor? Un caso con estudiantes de educación secundaria en Medellín-Colombia". *Viref. Revista de Educación Física*, Vol. 7, no. 1 (2018): 19-33.

Dimensión pedagógica: un profesor que cultiva el deseo de llegar a ser mejor

Iván Darío Uribe Pareja[1]
Juan David Moreno López[2]

DOI: https://doi.org/10.17533/978-628-7592-65-0_7

"No descubro nada nuevo si digo que el oficio docente se hace con uno mismo, se enseña; no sólo enseña un saber, sino la propia relación con el saber; no sólo está allí, entre estudiantes, sino que es ante todo presencia. Y esto es lo que primero perciben alumnos y alumnas: la presencia (o la ausencia), el modo de ser alguien que se muestra (o no) y entabla (o no) una relación, tanto con el propio alumnado, como con lo que pretende enseñar, o compartir, o estimular e impulsar en esa relación personal. Hacerse docente tiene por tanto mucho que ver con elaborar esa presencia: pensar los modos en que establecemos las relaciones; indagar en lo que tenemos como propio y cómo eso es lo que está vivo y activo, no ya como un recurso acuñado, sino como un modo propio de vivir las situaciones

1. *Grupo de Investigación Estudios en Educación Corporal, Instituto de Educación Física y Deporte, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, profesor titular, correo: ivan.uribe@udea.edu.co*

2. *Institución Educativa San José Obrero, Secretaría de Educación de Medellín, profesor titular, correo: juan.moreno@iesanjoseobrero.edu.co*

educativas, aquellas que nos permiten estar de verdad; descubrir lo que tenemos que hacer consciente, visible para nosotros mismos, de nuestros modos de ser y estar, para ver si es eso lo que requiere nuestra acción educativa".

José Contreras, *"Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal"*

Pedagogía y formación

El término pedagogía etimológicamente se deriva de las palabras griegas *paidón*, que significa niño/a, y *ágo*, que se refiere a guiar, a llevar a los niños de la mano, de ahí se deriva la idea del pedagogo como quien guía la educación del niño.[3] Por ello, desde esta mirada de la pedagogía antigua el profesor es un guía, un portador de cultura y conocimientos dispuestos a ser compartidos en sus relaciones con los estudiantes, y que en los procesos de educación mediante el cultivo de habilidades y capacidades construye procesos de afección en las sensibilidades de los educandos, de modo que provoca el nacimiento de algo nuevo como acontecimiento que da origen a la formación.

La palabra formación, en la tradición alemana, viene de *Bildung*, que remite a *Bild*, y su traducción nos conduce a la idea de modelo, imitación, imagen como posibilidad de superación, como un darse forma que deviene de la relación entre la cultura, la tradición y la vida.[4] Friedrich Hegel retoma estos fundamentos y asocia la *Bildung* a la voluntad como necesidad de emprender el esfuerzo por la humanización del ser. En este contexto se infiere que formación es el proceso de construirse a sí mismo, como una imagen mediadora entre la relación del individuo con el otro, con la cultura, el conocimiento y el mundo de los objetos.[5] Immanuel Kant, y con mayor énfasis Michel Foucault, siguiendo la misma línea de los estoicos hacen referencia a la formación como la idea de ocuparse de sí,

3. *Diccionario Etimológico Castellano En Línea*, s. v. "Pedagogía", acceso 21 de mayo de 2021, http://etimologias.dechile.net/?pedagogi.a

4. Michel Fabre, "Experiencia y formación: la Bildung", *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 23, no. 59 (2011): 215-25, https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/8717

5. Diana Escobar y Elvia González, "El hombre soñado por Borges o la pedagogía de la imaginación", *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 14, no. 32 (2002): 93-102, https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6735

como el gobierno de sí mismo. De igual manera, en el contexto del idealismo alemán, con la idea del cultivo de los talentos se regresa y enriquece el sentido del concepto de *formación* de la filosofía antigua amparada al cuidado de sí. De este modo lo expresa Michel Fabre: "En la tradición del idealismo alemán, la Bildung tiende entonces a reencontrar –de manera enriquecida y renovada– su original significado místico. Esquemáticamente, la Bildung es trabajo sobre sí mismo, cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio. Ella apunta a hacer de la individualidad una totalidad armoniosa, lo más rica posible, totalidad que en cada uno permanece vinculada a su estilo singular, a su originalidad. La Bildung es, pues, la vida en el sentido más elevado".[6]

En palabras de Fabre,[7] Friedrich Schiller, en las cartas sobre educación estética del hombre, presenta aproximaciones entre las ideas de arte y educación en relación con la formación del hombre, pues se hace permanente referencia a la educación y la formación como un pulir la propia figura, caminar tras la construcción de la figura desaseada, como un esculpir el propio cuerpo con cuidado, atención, dedicación, como una totalidad armoniosa. Así lo expresa Fabre: "La Bildung designará entonces, progresivamente, el proceso temporal e histórico por el que un individuo, un pueblo, una nación, pero también una obra de arte, adquieren una forma".[8] En síntesis, con el idealismo en el devenir de la *Bildung* alemana se considera la formación como la experiencia que vive el sujeto en la búsqueda y la construcción de sí, como un estilo, una forma de vida, una experiencia de sí.

En la tradición alemana emergen otros trazos en relación con la formación, es así como nace la inquietud que cuestiona los sentidos de la educación y, con ella, emerge la pregunta por los modos, finalidades y contextos de la educación. Con esta inquietud la pedagogía adquiere presencia como necesidad y posibilidad de debatir, cuestionar y someter a reflexión enunciados, reglas y normas que se viven y practican tradicionalmente en las relaciones entre estudiantes y maestros en los contextos educativo y sociocultural. Como mencionan Runge y Muñoz, al instalarse la inquietud y la reflexión en torno a la legitimidad y validez

6. Fabre, "Experiencia y formación", 216.

7. Fabre, "Experiencia y formación".

8. Ibid., 217.

de la praxis educativa, se rompe la tradición dominante del medioevo referente al "*círculo práctico entre acción –educativa– y costumbre*",[9] entonces emergen reflexiones que tienen como origen las preguntas sobre el cómo, las condiciones, los contextos, los tiempos, los recursos, el contenido y las finalidades –temas– acerca de la educación.

En el contexto latinoamericano, Paulo Freire[10] nos expone una pedagogía de tipo humanista y libertadora, sustentada en dos momentos principales que, aunque diferentes, se interrelacionan. En el primer momento, las personas se comprometen en el proceso de transformar aquello que los oprime. Una vez realizada dicha transformación, se llega al segundo momento, que consiste en un proceso de constante liberación. Así pues, no solo se entiende la pedagogía como la manera en que el profesor transmite el saber a sus estudiantes, sino también la reflexión-acción sobre los sentidos, significados, validez histórica, social y cultural de esos saberes, y las formas como se alimentan día a día en los escenarios cotidianos, donde maestros y estudiantes intentan crear un mundo común que abra caminos hacia nuevos y dignos horizontes para todos.

Anclados a estos fundamentos, vemos que el proyecto de investigación "Las prácticas de enseñanza del profesorado de la educación básica secundaria y media de la ciudad de Medellín" nos muestra que la pedagogía se mueve en una relación de reflexión cercana entre el profesorado y los estudiantes, conectando el mundo a los sentidos de lo vivido, a lo que hacemos instante a instante y a las relaciones que podemos construir con los otros, razón suficiente para justificar espacios de reflexión en los cuales ha de sobresalir como núcleo el interés por las interacciones entre el tiempo vivido, la educabilidad y la formabilidad, unidas a las realidades narradas desde la experiencia, un asunto central a estudiar en el que podemos acudir a un pedagogía de la finitud[11] según la cual el

9. Andrés Runge y Diego Muñoz, "Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 8, no. 2 (2012): 78, https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257005.pdf (cursivas en el original).

10. Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 3.ª ed. (Madrid: Siglo XXI Editores, 2005).

11. Joan-Carles Mèlich, "La persistencia de la metamorfosis. Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud", *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 17, no. 42 (2005): 11-27, https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6038

conocimiento constituye una tarea y función de formación recíproca, que se instaura en los lenguajes simbólicos de la vida narrada con sentidos y significados mutantes, imaginados, creados, inventados y configurados a partir de las relaciones entre culturas, maestros, saberes y estudiantes.

Retomando estos fundamentos de la pedagogía, vemos que los hallazgos del estudio develan inquietudes que hilan temas en relación con contextos sociales, la cultura, acontecimientos educativos y modos de relacionarse. En las percepciones de los estudiantes y los discursos del profesorado se vislumbra una preocupación por una educación conectada a la vida y a la formación, además aparecen, latentes, expectativas que cobran relevancia como la ética, la política y, con estas, la pedagogía ligada a la posibilidad que permite reflexionar sobre la validez de cuestiones que antes se consideraban indiscutibles. Partiendo de esta perspectiva, acogemos las palabras de Andrés Runge, Diego Muñoz y Carlos Ospina[12] cuando dicen que la pedagogía emerge no solo cuestionando, reflexionando sobre los sentidos, modos y posibilidades de la educación, sino que a la vez hace una valiosa contribución a la apertura de nuevas disposiciones y perspectivas en relación a la formación personal y de la humanidad.

Como elemento cardinal que irrumpe en el estudio y es necesario resaltar, es un saber de la experiencia que nace en la vida de las aulas, producto de las formas de relación que se construyen cotidianamente. Bajo esta perspectiva, para Max Van Manen[13] cobran relevancia la interpretación y los significados formativos de las experiencias vividas por los maestros en su relación con los estudiantes. Igualmente, José Contreras y Nuria Pérez de Lara[14] exponen que en los encuentros entre maestros y estudiantes, con sus prácticas ancladas a saberes académicos, sociales y culturales, emergen problemas particulares que provocan nuevas prácticas y, con estas, el nacimiento y la construcción de saberes

12. Andrés Runge, Diego Muñoz y Carlos Ospina, "Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología pedagógica", *Pedagogía y Saberes*, no. 43 (2015): 9-28, https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3864/3414

13. Max Van Manen, *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía* (Barcelona: Paidós, 2004); Max Van Manen, *Pedagogical Tact* (Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2015).

14. José Contreras y Nuria Pérez de Lara, comps., *Investigar la experiencia educativa* (Madrid: Morata, 2010).

pedagógicos aún no codificados, saberes que brotan en acontecimientos vividos no planeados ni programados, experiencias que habitan las aulas de modos inesperados y florecen desde un percibir (ver, escuchar, tocar, sentir), pensar y hacer en los encuentros del aula. Se trata de prácticas que llegan al aula producto de un tejido de relaciones y cobran sentidos formativos cuando se realizan atendiendo a los modos de afección de los estudiantes y al cuidado de cada relación, prestando atención a la particularidad y singularidad de los sujetos.[15]

Considerando las percepciones de los estudiantes con los modos de sentir, ver, escuchar, comunicarse y relacionarse de los profesores, así como con sus formas de experimentar y proceder con las prácticas de enseñanza (¿cómo son, qué hacen y cómo se relacionan los buenos profesores?), en este estudio brotó una mirada abierta, plural, múltiple y rizomática de la pedagogía. Es así como en las respuestas de los estudiantes se da prelación a prácticas que resaltan tanto el sentido formativo, como la reflexión de los contenidos educativos en relación con el contexto social y las culturas. Aparecen entonces la pedagogía y su interés en la reflexión sobre la educabilidad desde las relaciones con lo que se enseña en el aula y sus conexiones con ciertos problemas, que tiene que ver con estilos, modos y condiciones de vida de los estudiantes. También se resalta lo que (nos) pasa, los acontecimientos que se viven y se experimentan en el aula, que dejan marcas y huellas en los cuerpos, lo que los afecta y, de algún modo, los trans(forma), les ayudan a dar(se) forma, contribuyen a esculpir(se) la figura deseada.

Es significativo ver que las percepciones que tienen los estudiantes en relación con las prácticas de enseñanza de sus profesores están cercanas a los referentes teóricos. Como nos dice Joan-Carles Mèlich, desde la mirada antropológica la educación es una donación entre los seres humanos, siempre en relación con "Todo lo que hacemos, todo lo que pensamos, todo lo que imaginamos [...] siempre es 'en referencia a'. La educación, así pues, también es un

15. José Contreras, coord., *Enseñar tejiendo relaciones. Una aproximación narrativa a los docentes y a sus clases de Educación Infantil y Primaria* (Madrid: Morata, 2017); Jan Masschelein, "E-ducating the Gaze: The Idea of a Poor Pedagogy", *Ethics and Education*, Vol. 5, no. 1 (2010): 43-53, https://doi.org/10.1080/17449641003590621

modo de relación, una manera de ser con el otro",[16] elementos que resuenan con la formación incorporada a los saberes de la experiencia, a la enseñanza de realidades narradas, construidas, imaginadas e interpretadas en lenguajes asociados a lo simbólico, los signos y la metáfora en conexión con los contextos sociales y culturales,[17] elementos que igualmente conectan con la educación como práctica y experiencia vivida tal como la vivimos.[18]

Desde esta mirada, los resultados nos dicen que la dimensión pedagógica está asociada a las formas de interacción en el aula entre profesores y estudiantes (tacto, cercanía, buen trato, confianza, y amistad); nos enuncian relaciones entre pedagogía y la presencia de saberes de la experiencia (educar para la vida, ejemplo de vida, transformación, contexto social) situados en los sentidos que atribuimos a las prácticas vividas. Los estudiantes atribuyen sentido formativo a profesores que despiertan interés y los motivan a ser mejores, a quienes hacen uso de la paciencia y se acercan a la empatía como modo de comprender y generar confianza en ellos. Del mismo modo, muestran admiración por profesores asertivos y reconocen que se requiere una adecuada disposición para aprender. En la FIGURA 4 se exponen las características pedagógicas que atribuyen los estudiantes a los buenos profesores.

Como puede apreciarse, tanto desde los referentes como en el estudio la dimensión pedagógica está hilada a la reflexión sobre los sentidos de la educación. Asociamos educación como la transmisión crítica, dinámica y en contextos social, histórico, político y cultural de conocimientos, costumbres, saberes, habilidades y experiencias, para trazar caminos conducentes a la humanización, trayectos de experiencia vivida entre educación y pedagogía que

16. Mèlich, "La persistencia de la metamorfosis", 14.

17. Mèlich, "La persistencia de la metamorfosis"; Freire, *Pedagogía del oprimido.*

18. José Contreras, "Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 24, no. 2 (2010): 61-81, https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198004; Contreras, *Enseñar tejiendo relaciones*; Contreras y Pérez de Lara, *Investigar la experiencia educativa*; Max Van Manen, "Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action", *Peking University Education Review*, Vol. 6 (2008): 1-23, https://www.researchgate.net/publication/284778785_Pedagogical_sensitivity_and_teachers_practical_knowing-in-action; Max Van Manen, *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing* (Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2014); Manen, *Pedagogical Tact*.

afecten los modos de sentir, percibir, pensar y actuar de maestros y estudiantes, buscando que en ellos se opere una trans(formación), es decir, crear un tono y un estilo propios en educación caracterizados por la atención al otro: cultivar las energías afectivas, el buen trato, la delicadeza, la deferencia, la escucha, la mirada, el tono de la voz, los gestos, la sonrisa, la nobleza, la generosidad, la cortesía, el respeto, la discreción, la voluntad y la empatía, con la pretensión de dar(nos) forma, tallar y pulir la propia figura, la figura deseada, tal como un artista-maestro quien, mientras se ocupa de pulir una obra de arte, va puliendo su propia figura, se va dando forma a sí mismo.

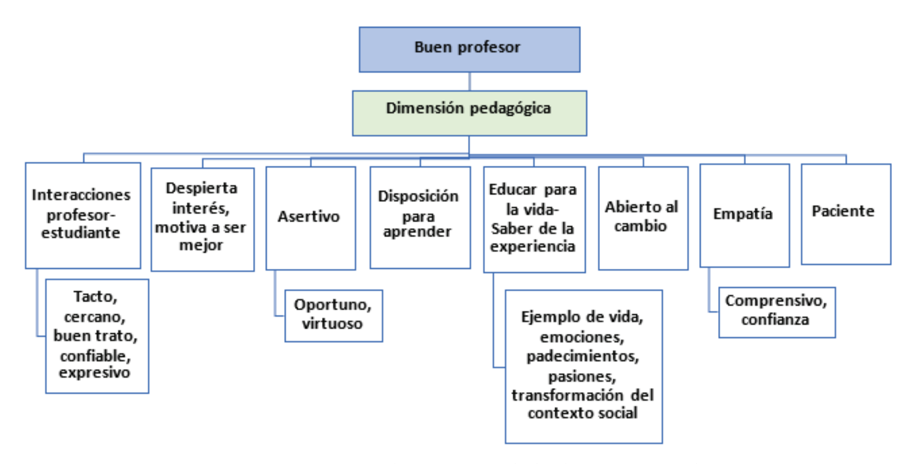


FIGURA 4. Categorías y subcategorías de la dimensión pedagógica.

Fuente: elaboración propia

Un buen profesor hace del aula un ambiente agradable en el que fluyen las interacciones

Un maestro es una persona que seduce a los estudiantes con la educación, que hace del aula un espacio abierto al movimiento, a la escucha y la conversación, un escenario vital cuyas fuerzas aviven deseo, placeres, familiaridad, acogida, cercanía y proximidad. Diríamos que las interacciones emergen como fuerzas que expanden la vida desde las posibilidades de dejarnos decir y afectar por la presencia del otro con sus particularidades. Los maestros dispuestos a romper

con los esquemas de la verticalidad, y con sus modos de proceder, generan relaciones que provocan el intercambio de culturas, costumbres, intereses y saberes; así, las interacciones en la pedagogía constituyen la razón sensible que hace presencia viva en el aula como posibilidad de expresión de lo nuevo, como potencia que habita los cuerpos de cada estudiante.

En la misma línea argumentativa, Rosana Egle Corrado y Martha Goñi[19] se refieren a las interacciones escolares como el escenario en el cual se manifiestan formas de comunicación, motivación e intersubjetividad entre estudiantes y maestros, son relaciones mediadas por negociaciones que regulan los aprendizajes con otros, y, en este contexto, proponen estrategias como el trabajo cooperativo, trabajo en parejas, tutorías y actividades relacionadas con la competición limpia y abierta, para llegar a una reflexión concerniente al aprendizaje individual. A viva voz y pulso de los estudiantes, se presentan algunas de las cualidades que caracterizan a un maestro que potencia la presencia de las interacciones en el aula como hilo tejido, favoreciendo y concurriendo en la trans(formación):

"Se entiende muy bien con los estudiantes, lo cual es importante para generar un buen ambiente";[20]

"Es un profesor con el cual uno se siente transparente en clase y puede ser libre";[21]

"El profesor dialoga y después asigna una actividad sobre lo hablado, esa manera me parece muy interesante";[22]

"Es una gran persona y la llegué a querer por cómo trataba a los estudiantes y lo sigue haciendo";[23]

"Su forma de ser, le sabe llegar a los estudiantes [...]";[24]

19. Rosana Egle Corrado y Martha Goñi, "La interacción en el aula. Aprender con los demás", *Espacios en Blanco*, no. 12 (2002): 165-75, https://bit.ly/31XWEaS

20. C.E.1.461.

21. C.E.1.547.

22. C.E.1.579.

23. C.E.2.29.

24. C.E.2.41.

"Es un docente que primero es persona antes de ejercer su profesión, es alguien que no necesita gritar para tener un buen manejo de grupo";[25]

"Es uno de los profesores que sabe cómo llegar a los estudiantes, su actitud hace que todos le cojan un gran cariño";[26]

"Porque me parece una profesora muy divertida, tiene una forma contagiosa y nos trata muy bien";[27]

"Puedes hablar con ella cuando tienes un problema y la mayoría de las veces te ayuda a encontrar una solución";[28]

"Aparte de tener un buen trato con los estudiantes, ella siempre trata de dar lo mejor";[29]

"Le sabe llegar a las diferentes personalidades para poder sacarle provecho a la clase; por otro lado, es muy persuasiva, organizada y atenta";[30]

"Muy comprensiva, especial, sabe entender a las personas, da consejos, ayuda a las personas, tiene mucho conocimiento";[31]

"Genera un ambiente ameno en el aula de clase".[32]

En la ruta de las interacciones o encuentros entre personas, Hans-Georg Gadamer, refiriéndose a Sócrates como el maestro de la conversación, afirma: "Consideró un principio de verdad que la palabra sólo encuentra confirmación en la recepción y apropiación del otro y que las palabras que no vayan acompañadas del pensamiento del otro pierden vigor argumentativo".[33] Este planteamiento de las interacciones emergió con tal riqueza en las percepciones de los estudiantes de esta investigación que se puede describir como un arte del

25. C.E.2.77.

26. C.E.3.095.

27. C.E.3.127.

28. Simerjit Singh et al., "Qualities of an Effective Teacher: What Do Medical Teachers Think?", *BMC Medical Education*, Vol. 13, no. 128 (2013): 1-7, https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-128

29. C.E.3.459.

30. C.E.5.154.

31. C.E.5.315.

32. C.E.5.424.

33. Hans-Georg Gadamer, *Verdad y Método II*, trad. Manuel Olasagasti (Salamanca: Sígueme, 2006), 205.

intercambio y la aproximación, en el que las realidades vividas en el aula crecen con la fuerza de un río enfurecido que, en su turbación, desborda la arquitectura de lo institucional, llegando a afectar y trans(formar) las vidas que fluyen a su alrededor.

Gracias a esta mirada, no es extraño que los estudiantes describan al buen profesor como un acompañante, como aquel que es cercano, se compromete con ellos, los trata bien y los escucha. En la misma ruta, Patricia Covarrubias y María Magdalena Piña describen la interacción como "un concepto dinámico, que comprende por lo menos la intervención de dos personas cuyo respectivo comportamiento se orienta entre sí".[34] Por consiguiente, esta interacción entre profesores y estudiantes va mucho más allá de las palabras, también tiene que ver con la manera en que actúan y comparten el espacio del aula de clase, creando buenas relaciones y un clima positivo que coadyuve a la adquisición de mejores aprendizajes.

En este contexto, Joan Teixidó y Dolors Capell[35] afirman que las relaciones humanas giran en torno a la manera en cómo se comunican y tratan dos o más personas, por lo que en el ámbito escolar juegan un papel primordial a la hora de valorar las relaciones entre profesores y estudiantes, acontecimiento que se vive en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los cuales tanto maestro como estudiante se comunican y manifiestan sentimientos y emociones que favorecerán o no el tipo de relaciones que se instauren en el aula de clase.

Un profesor que se interesa por promover las relaciones humanas entre sus estudiantes es aquel que crea y cultiva ambientes respetuosos de clase, habitados por la presencia de la libertad, la fraternidad, la cordialidad, la delicadeza, el buen trato, la cortesía, la discreción, el gesto amable, la serenidad, la tolerancia y la comunicación asertiva en diferentes situaciones y acontecimientos.

34. Patricia Covarrubias y María Magdalena Piña, "La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, Vol. 34, no. 1 (2004): 70, https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034103

35. Joan Teixidó y Dolors Capell, "Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias de gestión del aula de ESO: el afrontamiento de situaciones críticas", 2002, acceso 21 de julio de 2022, https://bit.ly/3pfgYNz

En los testimonios de los estudiantes de este estudio las interacciones conectan la tarea académica con las relaciones sociales profesor-estudiante, para ellos un buen profesor facilita los modos de relación en el aula, lo que, además de saber enseñar, hace referencia a un profesor abierto a la conversación, que los trata bien, "charla con ellos", dialoga, sabe escucharlos, tiene tacto, es expresivo y confiable. Se trata de hilos de sentido que van más allá de la expresión verbal para comunicar conocimientos y otorgan significación a la expresión corporal desde la cercanía y la familiaridad. Sus voces enfatizan en la importancia del buen trato y el carácter expresivo de estas formas de interacción:

"Charla con nosotros, pero a la vez es muy correcto";[36]

"Es un profesor muy dedicado y expresivo con los estudiantes";[37]

"Fluidez, creatividad, firme, buen trato y atención a los estudiantes";[38]

"Es una gran persona y la llegué a querer por cómo trataba a los estudiantes y lo sigue haciendo";[39]

"Es muy buena persona, nos trata súper bien, nos hace reír cuando se debe, es súper buena profesora, sabe mucho";[40]

"Es un excelente profesor, el carisma, la actitud, la manera de tratarnos, excelente";[41]

"Es un docente que primero es persona antes de ejercer su profesión, es alguien que no necesita gritar para tener un buen manejo de grupo";[42]

"Es alguien con quien siento confianza y sé que le gusta compartir con los estudiantes";[43]

"Porque es una persona comprensiva y atenta en quien se puede confiar";[44]

36. C.E.1.220.
37. C.E.1.542.
38. C.E.1.602.
39. C.E.2.29.
40. C.E.6.51.
41. C.E.3.103.
42. C.E.2.77.
43. C.E.4.8.
44. C.E.4.12.

"El trato hacia nosotros es especial, la manera en que nos trata hace que amemos y disfrutemos";[45]

"Es muy buena persona, nos trata súper bien, nos hace reír cuando se debe, es súper buena profesora, sabe mucho";[46]

"Habla muy chévere con nosotros";[47]

"La forma de tratar a los estudiantes y de interactuar con ellos es muy agradable";[48]

"Uno puede charlar con él, es buen amigo y me parece una 'bacanería' de profe".[49]

De igual forma, los profesores entrevistados le dan mucho valor a las relaciones que puedan entablar con sus estudiantes, relaciones que pueden ser abiertas y jocosas, pero sin sobrepasar los límites del respeto. Aquí cobra sentido gestionar el aula como espacio abierto y de proximidad, caracterizado por el buen trato, la camaradería y el respeto. Agregan que el buen trato permite la cercanía en la clase, será así un campo abierto para la expresión desde el reconocimiento a las diferencias en el que se promueve el goce de estar juntos, sin necesidad de igualar y uniformar. Respecto a las relaciones que se construyen en el aula, esto fue lo que anotaron los maestros del estudio:

"La relación con el estudiante debe estar basada en el respeto, aunque a veces hay ese tipo de jocosidad, porque igual no podemos desligarnos de esa parte jocosa, del humor, realmente debe haber esa línea de no sobrepasar del respeto, es principalmente lo que yo pienso en una relación docente y estudiante, que haya respeto y obviamente que haya espontaneidad en el proceso";[50]

45. C.E.6.293.
46. C.E.6.51.
47. C.E.7.4.
48. C.E.7.54.
49. C.E.7.190.
50. Jilmer Caicedo Bello.

"Yo soy muy dada a la gente, muy dada a mis muchachos, soy de las que tratan mucho de conocerlos, de conocer qué está pasando con el otro para saber de alguna manera cómo llegarle";[51]

> Yo no puedo partir de lo que a mí me gusta, sino de lo que a ellos les gusta, para ahora sí llevarlos a lo que ellos necesitan, es mezclar lo que a ellos les gusta y lo que necesitan, no tanto lo que quieren, y, bueno, terminamos llevándolos allá, pero eso es un espacio de conocerles. Por ejemplo, saco un espacio cada semana para llamarlos en esta temporada y hablar no de cosas del colegio, sino "¿cómo estás?", "¿cómo has pasado?", "¿qué tal la casa?", y ellos dicen "este profesor tan raro, lo llama a uno". En otra oportunidad, antes de entrar en cuarentena, me decían: "Profe, ¿y usted por qué se preocupa tanto por nosotros?, eso no es normal". Ellos han notado que reconocerlos por el nombre le permite a uno acercarse al estudiante, generar esa confianza y así facilitar, pues, como el aprendizaje [...] porque cuando uno los reconoce por el nombre, ellos sienten que se les tiene en cuenta, entonces "a, esta profe ya sabe quién soy yo [...]";[52]

"Eh, yo pienso que hay que felicitar en público y regañar en privado, usted coge esos pelados aparte, aparte, nunca humillarlos, ¿cómo?, ah, es que este es muy vago, mijo, es que usted tan vago no va a avanzar".[53]

En este sentido, estudios como los de Bridget Hamre y Robert Pianta,[54] y Nira Hativa, Rachel Barak y Etty Simhi,[55] muestran las formas en que el profesorado, desde sus modos de ser, hace de sus encuentros en el aula escenarios de provocación propicios para el florecer de relaciones positivas, pues son conscientes de que partir de estas se puede lograr un mayor bienestar y desarrollo en el aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, Jhon Zapata, Andrés Calderón y Didier Gaviria[56] encontraron que una buena interacción, basada en el res-

51. Bibiana Shirley Arenas Suaza.

52. Lizeth Lorena Lopera Mazo.

53. Alejandra Díaz Bedoya.

54. Bridget Hamre and Robert Pianta, "Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure?", *Child Development*, Vol. 76, no. 5 (2005): 949-67, https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x

55. Nira Hativa, Rachel Barak and Etty Simhi, "Exemplary University Teachers", *The Journal of Higher Education*, Vol. 72, no. 6 (2001): 699-729, https://doi.org/10.1080/00221546.2001.11777122

56. Jhon Zapata, Andrés Calderón y Didier Gaviria, "¿Quién es un buen profesor? Un caso con estudiantes de educación secundaria en Medellín-Colombia", *Viref. Revista de Educación Física*, Vol. 7, no. 1 (2018): 19-33.

peto y la amistad, influye de manera positiva en el aprendizaje de las distintas asignaturas.

En una línea similar, se destaca el interés que despierta en los estudiantes el hecho de interactuar de manera adecuada con sus profesores, por lo que las relaciones basadas en la confianza, el respeto y el buen trato son características que distinguen a los buenos profesores.[57] Según José Contreras, en educación se requiere de una comunicación en la cual "lo que es no se esconde, sino que se expresa; aquella relación en la que se habla y actúa, como docente, en primera persona, buscando la comunicación que pone en juego verdades, las nuestras y las de nuestro alumnado".[58]

Una perspectiva diferente muestra el estudio de Paulina Martínez, Carme Armengol y José Luis Muñoz[59] sobre interacciones en el aula y las prácticas pedagógicas efectivas. En este se plantea que los docentes focalizan las relaciones en dirección hacia los estudiantes, mientras en los estudiantes el núcleo de la relación dominante se focaliza en el conocimiento. Además, nos dicen que en el aula se evidencia ausencia en la interacción estudiante-estudiante, sentencias que de algún modo reducen la interacción al campo de la didáctica.

57. Robert Caballero-Montañez y Luis Sime-Poma, "'Buen o buena docente' desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria", *Revista Electrónica Educare*, Vol. 20, no. 3 (2016): 1-23, https://doi.org/10.15359/ree.20-3.4; Didier Gaviria y Francisco Castejón, "Desarrollo de valores y actitudes a través de la clase de educación física", *Movimento*, Vol. 22, no. 1 (2016): 251-62, https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115344155019; Zagyváné Ida, "What Makes a Good Teacher?", *Universal Journal of Educational Research*, Vol. 5, no. 1 (2017): 141-7, https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050118; Andreia Lupascu, Georgeta Pânisoară and Ion-Ovidiu Pânisoară, "Characteristics of Effective Teacher", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 127 (2014): 534-8, https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.305; Manuel Marín Sánchez et al., "Student Perspectives on the University Professor Role", *Social Behavior and Personality: An International Journal*, Vol. 39, no. 4 (2011): 491-6, https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.4.491; Alejandrina Mata, "El sentido social de la idea de un buen maestro", *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 4, no. 2 (2004): 1-38, https://doi.org/10.15517/aie.v4i2.9091; Karina Olmedo y Sofía Peinado, "El perfil del profesor universitario. Desde la perspectiva de los estudiantes" (Documento presentado en el Primer Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia, Sevilla, España, 25-27 de junio de 2008); María Amado Apóstolo Ventura et al., "O 'bom professor'-opinião dos estudantes", *Referência-Revista de Enfermagem*, Vol. 3, no. 5 (2011): 95-102, https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=388239964018

58. José Contreras, "Educar la mirada... y el oído: percibir la singularidad y también las posibilidades", *Cuadernos de Pedagogía*, no. 311 (2002): 64, http://hdl.handle.net/11162/31943

59. Paulina Martínez, Carme Armengol y José Luis Muñoz, "Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas", *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Vol. 18, no. 36 (2019): 55-74, http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13

En otra mirada, Amalia Mejía y Luis Arturo Ávila[60] afirman en su estudio que hay diferencia entre interacción y relación social. Para ellos, la construcción de relaciones implica llegar a acuerdos sobre el respeto y la autoridad que afectan e impactan el aprendizaje, y la relación social hace referencia a una construcción que trasciende la aplicación de técnicas y tiene su finalidad en la interacción.

En las percepciones de los estudiantes y profesores de esta investigación cobran fuerza las relaciones caracterizadas por el afecto, la cercanía y el compromiso, e incluso se escuchan voces que nos hablan de proximidad ligada a la familiaridad. En todos los casos, se trata de percepciones asociadas a los saberes y la formación. Al respecto, los profesores expresaron:

"Cuando yo siento que mis estudiantes me necesitan [...], yo siento un estudiante bajoniado, a un estudiante que no está, que yo de alguna manera logro identificar que no está ahí, soy muy tierna, soy, venga, ¿qué le pasó?, cariño, venga miremos, ¿qué tienes?, eh, soy de ir, preguntarte, vení, miremos qué podemos hacer. Entonces soy como en ese sentido, me meto mucho como en la vida de los muchachos, trato de ser como muy amiguera, sin perder el respeto y la norma";[61]

"Esa conexión emocional ayuda a que los estudiantes se liberen de sus temores y puedan ser transparentes con el docente y, de esa forma, hablar sobre sus dificultades o sobre las necesidades que tengan en el momento, entonces eso me parece importante";[62]

> Normalmente no lo bombardeo, sino que llamo al muchacho o a la niña aparte y les digo "bueno, si hay algo en lo que yo te pueda ayudar me avisas cuando quieras, cuando quieras contarme en qué te puedo ayudar, porque yo siento que estás muy quedado, que no estás haciendo nada, que vas a perder el año, sos inteligente, pero te ganó la vagancia, cuando quieras lo hablamos". Y se lo dejo ahí. Y a los días le pregunto "¿cómo vamos?, ¿para cuándo la conversada?". Y así ta, ta, ta, hasta que el mismo muchacho lo busca a uno y le dice: "¡Ay, profe, es que vea tengo este problema!" o "ay, profe, la pereza me está ganando" [...].

60. Amalia Mejía y Luis Arturo Ávila, "Relaciones sociales e interacción en el aula secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 14, no. 41 (2009): 485-513, http://www.redalyc.org/pdf/140/14004107.pdf

61. Bibiana Shirley Arenas Suaza.

62. Lizeth Lorena Lopera Mazo.

> Entonces ahí mismo me siento con ellos y les digo vamos a hacer una agenda de compromisos académicos y de comportamiento, yo los enseño a hacer agendas, les enseño a agendarse, a que hagan un horario y les muestro mis horarios y ellos se mueren de la risa y del pánico;[63]

"Es como esa la circunstancia, y los pelados se gradúan y se van al colegio a buscarte, a pedirte consejos, a hablar contigo o tienen tu número y te llaman, y eso es un pan de cada día. Entonces es como esas circunstancias que hacen que uno se sienta también como contento, disfrutar lo que uno hace y seguirlo haciendo porque sí funciona, y lo que funciona no se cambia".[64]

Como se advierte en las palabras de estos buenos profesores, las interacciones en este estudio no se limitan al ejercicio de cumplir con la estructura de la enseñanza o los diferentes modos relacionados con la acción didáctica, los profesores asumen la tarea pedagógica con pasión y amor y, como tal, se involucran con el proceso de formación de los educandos desde sus modos de conversar, proceder y actuar, haciendo que la enseñanza se constituya en una verdadera relación. Para Contreras, la relación educativa es el escenario en el que el maestro acepta el no saber y, por lo tanto, está obligado a "mirar y oír, ver y escuchar, que todo puede ocurrir, pero no para desear que nuestros alumnos sean quienes no son, sino para que encuentren su camino".[65]

Por su parte, con una percepción muy cercana a las interacciones en el aula y a las palabras expresadas por profesores y estudiantes del estudio, Antonio Velasco[66] presenta la propuesta de un modelo teórico en el que hace referencia a las interacciones como el intercambio entre estudiantes y profesores en los procesos cognitivo, de pensamiento y comportamental o de la conducta. Y en nuestro estudio, asociando estas ideas, vemos el aula como lugar para hacer fluir la vida como escenario de interacciones. De este modo lo podemos manifestar: el aula-viva adquiere, como estado intensivo, la forma del "encuentro". Esta idea

63. Alejandra Díaz Bedoya.

64. Davinson Hinestroza Guerrero.

65. Contreras, "Ser y saber", 64.

66. Antonio Velasco, "Un sistema para el análisis de la interacción en el aula", *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 42, no. 3 (2007), https://rieoei.org/RIE/article/view/2421

de aula está abierta al encuentro de los cuerpos; es una forma de re-conocernos desde nuestras singularidades, que nuestros cuerpos se vuelvan más porosos, también es una forma de dar-nos y, desde este encontrarnos, surge la posibilidad de dejarnos afectar por la presencia del otro, ese otro (profesor, estudiante) que nos devuelve la mirada y que nos abre a otras formas de relación con la experiencia. Ese otro y esas miradas compartidas, como el ojo de la aguja, nos ayudan a ir tejiendo, des(hilando), mirando, tocando, sintiendo, pensando y buscando modos de llegar a descubrir y redescubrir(nos).

Es evidente que el aula abierta a las interacciones entre sujetos diversos se constituye en un escenario horizontal, en el que fluyen el diálogo y la conversación a modo de chistes y charlas, en las que reinan el respeto y el buen humor. O, como lo expresan los estudiantes, el "recochar" en el aula en ocasiones se convierte en una herramienta indispensable al momento de romper el hielo, de modo que emerja la confianza.[67] Esta jocosidad ayuda a que esa relación de profesor y estudiante trascienda y se convierta, en algunas ocasiones, en amistad. Incluso, hay estudiantes que ven a sus docentes como miembros de su familia, referentes a los cuales no quisieran defraudar, lo cual genera un mayor compromiso a nivel académico. Los siguientes relatos confirman lo reseñado anteriormente:

"[...] los mismos muchachos me dicen: 'es que sabe qué profe, para mí usted es como si fuera ese papá, ese papá que no quiero defraudar, ese papá que le quiero mostrar todo'. Y cuando me dicen eso yo quedo como ah, juemadre, mira qué bonito, pues yo no me lo esperaba, y uno lo agradece [...] Entonces es muy lindo saber eso, es muy lindo saber eso, porque yo pienso que el acercamiento al otro produce mejores resultados [...]" [68]

"Vea, a mí me da mucha risa, porque yo con los estudiantes trato de ser muy mamá, pero a la hora de la verdad muy parcerita, como la combinación, lo que yo decía ni tanto pa' un lado, ni tanto pa'l otro, entonces cuando usted se sienta con los muchachos usted aprende el lenguaje de ellos, el vocabulario, sus gustos [...]".[69]

67. Jesús Fernández y Juan García, *El valor pedagógico del humor en la educación social* (Bilbao: Desclée De Brouwer, 2010).

68. David Patiño Cano.

69. Bibiana Shirley Arenas Suaza.

Acontecimientos como los narrados se presentan cuando el maestro dispone el aula como un escenario abierto, en el cual cada uno siente y percibe que su ser, su saber y su experiencia son valorados. Cuando el estudiante se siente acogido con afecto se genera una condición de proximidad, cercanía y familiaridad, y el aula se convierte en un campo abierto para la expresión alegre, segura, serena y tranquila de los afectos y saberes, un lugar para ser, estar y crecer juntos, mientras entre relaciones se va operando nuestra transformación.

De igual modo, en las interacciones entre estudiantes y profesores el saber escuchar se constituye en piedra angular, y con ello se hace referencia a la escucha activa, que no es otra cosa que una forma de comunicarse, en la cual el receptor escucha al emisor de manera atenta y teniendo en cuenta no solo lo que este dice, sino los pensamientos y sentimientos que se ponen de manifiesto en este proceso comunicativo.[70] Es decir, este tipo de comunicación se refleja en la manera en cómo aquel que está escuchando lo hace atentamente, realizando un análisis y comprendiendo todos los datos que está dando la o las personas que emiten el mensaje, convirtiendo mentalmente ese lenguaje hablado en significado,[71] o, como bellamente lo expresa Gadamer,[72] el diálogo como un intercambio activo entre la voz y el silencio, en el que la escucha constituye un acompañamiento asertivo y reflexivo a las palabras del otro. En los siguientes testimonios podemos ver que los estudiantes destacan la escucha activa en los maestros:

"Porque me gusta que sus clases las tomara como en la universidad, eso nos enseñó a ser más dinámicos, a aprender a escuchar, a tener más provecho de la hora para sus actividades"[73]

"Me parece muy buen profesor porque, más que enseñarnos su materia, nos escucha, nos tiene mucha paciencia y nos entiende en muchas cosas";[74]

70. Karen Hernández y Anggy Lesmes, "La escucha activa como elemento necesario para el diálogo", *Convicciones*, Vol. 5, no. 9 (2018): 83-87, https://www.fesc.edu.co/Revistas/OJS/index.php/convicciones/article/view/272

71. Cecilia Beuchat, "Escuchar: el punto de partida. Lectura y vida", *Revista Latinoamericana de Lectura*, Vol. 3 (1989): 20-25, http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n3/10_03_Beuchat.pdf

72. Gadamer, *Verdad y Método II.*

73. C.E.1.485.

74. C.E.2.22.

"Siempre está dispuesta a escucharnos y apoyarnos ante cualquier situación, tanto personal como académica";[75]

"Es una clase donde podemos expresarnos, nos escucha, sabe cómo tratarnos, se puede confiar en ella";[76]

"Escucha a todos, enseña cosas nuevas y nos motiva a seguir adelante";[77]

"Muy comprensible, sabe escuchar, les encuentra solución a todos los problemas";[78]

"(Es) cariñosa con sus alumnos, posee una gran capacidad de escucha para entender y resolver las dudas de sus alumnos";[79]

"Me parece muy buen profesor porque, más que enseñarnos su materia, nos escucha, nos tiene mucha paciencia y nos entiende en muchas cosas";[80]

"Se expresa muy bien y sabe mucho sobre el tema que propone, aparte escucha y apoya a los estudiantes";[81]

"Es un gran maestro y una gran persona, nos aporta una expansión de conocimientos y nos escucha";[82]

"Es una profesora que nos escuchaba, nos tenía mucha paciencia y nos trataba de corregir cada vez que podía";[83]

"Es un profesor que siempre está dispuesto a escucharnos".[84]

Como se puede ver en los testimonios de los estudiantes, el saber escuchar se erige como pilar fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a que no solo le permite al docente un mejor conocimiento y comprensión de sus educandos, sino también porque, a partir de la escucha, puede darse

75. C.E.4.12.
76. C.E.5.209.
77. C.E.5.656.
78. C.E.5.749.
79. C.E.5.1039.
80. C.E.6.21.
81. C.E.6.112.
82. C.E.7.84.
83. C.E.7.139.
84. C.E.7.196.

cuenta de lo que les está pasando a ellos, conversarles y así obtener información primordial que le permitirá mejorar su práctica pedagógica. Al respecto, uno de los profesores expresó:

> Me considero un docente que permite la escucha y el diálogo. Yo siento que la educación tiene que ser un acto democrático, no puede ser un acto autoritario donde la voz del profesor sea la voz de Dios y que de ahí parta todo, no. Considero que la educación es un acto de construcción constante, donde los estudiantes no son los únicos que aprenden [...] A mí me encanta compartir con mis estudiantes, poder hablar con ellos, generar debates, dar a conocer puntos de vista y conocer las perspectivas de ellos, porque muchas veces te muestran otras realidades, generamos aprendizajes y expandimos la visión de educación que tenemos y del mundo en general.[85]

La escucha activa de los maestros hacia sus estudiantes les permite obtener valiosa información con la cual pueden hacer reflexiones sobre sus prácticas de enseñanza[86] y, a partir de ello, potenciarse al pulir aspectos de su práctica pedagógica profesional y, al tiempo, mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. En consecuencia, cuando un profesor está atento a las manifestaciones de los estudiantes, los escucha y sabe interpretar lo que ellos comunican, no solo desde las palabras, sino también desde su expresión corporal, podrá recopilar valiosa información que le permitirá reflexionar sobre lo que está transmitiendo en el aula de clase, retroalimentando su quehacer pedagógico, permitiendo en los estudiantes el mejor aprendizaje posible. En este sentido, los profesores manifestaron:

> [...] total, es aprender todos los días y hacer lectura atenta de los muchachos, entonces esa experiencia no es solo que usted lleve 500 años dando clase, sino hacer una lectura atenta de su postura corporal, hacer una lectura atenta de las palabras que están usando, hacer una lectura atenta de los muchachos, el nivel de atención que están teniendo, entonces a partir de ahí uno va deduciendo cosas y va sabiendo bueno, entonces. Y esa vaina de afectar es muy cierta, eso afecta en ambos lados, al docente y al estudiante, y es tomar eso que te afecta como una herramienta pedagógica y hacer de eso obviamente un elemento creativo. Entonces realmente sí, no es solo uno llevar 1.000 años sino ser muy

85. David Patiño Cano.

86. Donald Schön, *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (Barcelona: Paidós, 1998).

> atento, muy observador y hacer lectura atenta de las posturas del muchacho, de las palabras que usa, del nivel de atención, de la forma como se relaciona con el otro y, bueno, y tratar de también como de mirar esa transformación día a día y cómo vas ayudando en su proceso de madurez.[87]
>
> Ellos le enseñan a usted a ver la vida diferente, a disfrutar de otras cosas a veces, a no ser tan cuadriculados. A mí me gusta mucho en los descansos sentarme a hablar con ellos, más que con mis compañeros yo hablo con los chicos, entonces yo me voy para la zona de acompañamiento y allá terminan llegando unos cuantos. Entonces yo me pongo a escucharlos, a veces me toca regañarlos porque para mí una ofensa es que me hablen mal de un compañero, yo les digo no, respételo, escúchenlo, es que usted no sabe esa otra persona cuántas situaciones tuvo que pasar para llegar aquí, para que usted le hable, lo trate así. Entonces les hablo desde muchos puntos, entonces uno aprende muchísimo, muchísimo de los muchachos, pero cuando hay buena interacción con ellos.[88]

"Siempre trato de estar muy atento a los cuestionamientos que hacen los estudiantes en el aula de clase, esto es lo que te permite evaluarte, identificar si los saberes que estamos tratando de brindar están siendo bien comprendidos o qué podemos hacer para mejorar ese mensaje que queremos dar. Gracias a ellos, me puedo replantear muchas cosas de mi labor y ser cada día un mejor profesor";[89]

"También estoy muy atento a las sugerencias que me puedan llegar a hacer, a escucharlos, y cuando salen ideas que realmente son propuestas buenas, las tengo muy en cuenta para mis futuras clases y que ellos se sientan mucho más partícipes de su proceso académico".[90]

En este sentido, Karina Cortez et al.[91] exponen que los buenos profesores le dan un alto valor a la escucha activa que puedan tener en los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que creen que los estudiantes, al ser escuchados, se sienten más seguros y acompañados, lo que conllevará la adquisición de más y mejores aprendizajes. De igual manera, Contreras señala que escuchar a los estudiantes les va a permitir a los profesores identificar tanto las fortalezas, como

87. Alejandra Díaz Bedoya.

88. Bibiana Shirley Arenas Suaza.

89. Jilmer Caicedo Bello.

90. David Patiño Cano.

91. Karina Cortez et al., "Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas", *Estudios Pedagógicos*, Vol. 39, no. 2 (2013): 97-113, https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200007

los aspectos a mejorar, llevando a cabo una retroalimentación constante y real de la manera en cómo llevan a cabo sus procesos de enseñanza y aprendizaje: "La auténtica escucha es la que está dispuesta a la sorpresa, la que deja de lado lo previsible, incluso lo que uno ya sabe de aquel a quien escucha. Es la escucha de la voz particular, pero es también una actitud fenomenológica para hacerse sensible y menos condicionada por supuestos. Afinar los sentidos. O también suspender el pensamiento para hacerse más receptivo". [92]

Asimismo, los resultados encontrados sobre las características de los profesores que escuchan y le dan importancia a la voz de sus estudiantes coinciden con los hallados en los estudios de Ken Bain,[93] Anouke Bakx et al.,[94] José Fernández,[95] Rosana Santiago García y César Fonseca,[96] Zagyváné Ida,[97] María Asunción Jiménez y Fermín Navaridas,[98] Alejandrina Mata,[99] Cortez et al.,[100] Carlos Rosales[101] y Mary Sáenz, Shirley Villarreal y Miguel González,[102] quienes encontraron que la capacidad de escucha –abierta o activa– es una característica que poseen aquellos profesores que son catalogados como buenos, memorables o talentosos.

92. José Contreras, "Educar la mirada y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades", *Cuadernos de Pedagogía,* no 311 (2002): 61-65.

93. Ken Bain, *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, 2.ª ed. (Valencia: Publicacions de la Universitat de València, PUV, 2007).

94. Anouke Bakx et al., "A Comparison of High-Ability Pupils' Views vs. Regular Ability Pupils' Views of Characteristics of Good Primary School Teachers", *Educational Studies*, Vol. 45, no. 1 (2019): 35-56, http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2017.1390443

95. José Fernández, "Competencias docentes y educación inclusiva", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 15, no. 2 (2013): 82-99, http://www.redalyc.org/pdf/155/15528263006.pdf

96. Rosana Santiago García y César Fonseca, "Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro", *Edetania*, no. 50 (2016): 191-208, http://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/27

97. Ida, "What Makes a Good Teacher?".

98. María Asunción Jiménez y Fermín Navaridas, "Cómo son y qué hacen los 'maestros excelentes': la opinión de los estudiantes", *Revista Complutense de Educación*, Vol. 23, no. 2 (2012): 463-85, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4134106

99. Mata, "El sentido social".

100. Cortez et al., "Creencias docentes".

101. Carlos Rosales, "Características de maestros y profesores de educación primaria y secundaria a través de relatos realizados por sus exalumnos", *Educar*, Vol. 48, no. 1 (2012): 149-71, https://doi.org/10.5565/rev/educar.39.

102. Mary Sáenz, Shirley Villarreal y Miguel González, "Lenguajes del poder. Lenguaje de los buenos profesores de matemáticas e incidencia en el rendimiento estudiantil", *Plumilla Educativa*, Vol. 16, no. 2 (2015): 192-201, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920251

Dicho rasgo fomenta ambientes de aula acogedores al generar un clima positivo, en el cual los jóvenes tienen la confianza suficiente para participar y expresar sus dudas, sin el temor de ser juzgados o señalados, fortaleciendo así su proceso formativo, lo cual sería imposible en ambientes de aula negativos.

Según los resultados que se evidencian en los discursos del profesorado y las palabras de los estudiantes, estamos ante un aula abierta a las interacciones, en la que los maestros con sus modos de proceder despiertan en las almas de los estudiantes el deseo de superación y de llegar a ser otros gracias a una intensa transformación, se trata de un aula en la que los profesores disponen el conocimiento ligado a la vida, logrando afectar a sus estudiantes en los modos de sentir, pensar y proceder; los maestros, con sus formas de inter(actuar), aumentan, despliegan, intensifican las experiencias como acontecimientos que hacen que algo pase en la vida del aula, que algo les pase a los estudiantes en el encuentro, dejando marcas, huellas y cicatrices imborrables, de modo que cada encuentro los afecte. Se trata de una interacción como un acto poético, un acto de creación en el que nacen nuevas formas de relación, dando origen a la transformación tanto del estudiante, como del profesor.

Educar para la vida desde el saber de la experiencia es un signo que sobresale en los buenos profesores

Al escudriñar en los cuestionarios con la mirada atenta conectada al deseo de saber, nos dejamos seducir por una curiosidad que nos incitó a seguir los rastros y los pensamientos que emergieron en las respuestas de los estudiantes. De este modo, y sin premeditarlo, nos fuimos encontrando con la idea del saber de la experiencia del maestro asociada a la educación y comprendida como las situaciones que vivimos en cada encuentro. Con estas palabras se refieren los estudiantes a los profesores que ponen la vida en el aula: enseña para la vida, relaciona la educación con la vida cotidiana, adapta el método a la vida real, enseña la vida tal como es. Estas son palabras cercanas a los lenguajes de la experiencia que tratan de lo que (nos) pasa en el aula, los acontecimientos, aquello que vivimos y nos afecta de modo que se registra en el cuerpo dejando marcas, huellas y memoria de trans(formación).

Al seguir las huellas que nos dejan los comentarios de los estudiantes, encontramos grafías que coinciden con las interpretaciones de Jacques Delors[103] cuando argumenta que el aula es un lugar de encuentro entre culturas, un escenario en el que los saberes y conocimientos van ligados a la vida de los estudiantes, de modo que los valores se viven, se experimentan en prácticas de convivencia, conectando ser, saber, saber hacer y aprender a vivir juntos. En consonancia con estas palabras, Janet Cádiz et al.[104] señalan que un buen profesor, en sus prácticas de enseñanza, fomenta tanto el desarrollo intelectual, como otras formas de relación que pasan por lo humano y afectivo, haciendo que los estudiantes piensen, sientan y actúen de un modo ético y solidario, en el que se ocupan tanto de su crecimiento personal, como del bienestar de sus compañeros. Los siguientes testimonios de los estudiantes muestran cómo perciben ese saber de la experiencia en sus profesores:

"Es una maestra que, además de enseñar su asignatura, enseña para la vida, guía a sus estudiantes a superarse cada vez más y nos exige que demos todo lo mejor como personas";[105]

"Porque nos cambia la forma de pensar de cada cosa de la vida y así poder entender todo sobre las cosas de la vida";[106]

"Nos enseña para la vida, nos enseña a utilizar la razón y analizar casos de la vida cotidiana";[107]

"Un profesor con autoridad, su manera de enseñar me gusta y tiene una característica para enseñar sobre la vida (buen consejero)";[108]

103. Jacques Delors, "La educación o la utopía necesaria", en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, ed. Jacques Delors (París: Ediciones UNESCO, 1996), 7-30, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

104. Janet Cádiz et al., "¿Profesores competentes o humanizadores ?", *Educación y Educadores*, Vol. 15, no. 3 (2012): 535-46, https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2453

105. C.E.1.5.

106. C.E.1.235.

107. C.E.1.585.

108. C.E.2.163.

"Su metodología se adapta a situaciones de la vida real, así hace sus clases más divertidas y claras";[109]

"Apoya y aporta muchas cosas que favorecen y ayudan en la vida cotidiana";[110]

"Nos enseña la vida tal y como es, demostrando actitudes positivas como ejemplo, como decía San Francisco de Asís. Él nos forma con los temas del área y como personas de bien";[111]

"Se le nota que quiere, además de enseñarnos, crear en nosotros una conciencia y valores de respeto mutuo, altruismo y compañerismo";[112]

"Lo que más me gusta es que, aparte de enseñarnos, nos educa para la vida, nos da consejos para salir adelante. Por esto es de los mejores profesores";[113]

"Es un profesor excelente, nos da las lecciones para la vida, da con sus clases un multipropósito de aprendizaje; conocemos y aprendemos en conjunto social la forma correcta de vivir".[114]

En el arte del descifrar letras y palabras, los estudiantes trazan líneas que nos dicen que el saber de la experiencia es signo y señal que hace presencia viva y encarnada en los buenos profesores. Desde esta mirada, nos acercamos a los lenguajes de Carlos Skliar y Jorge Larrosa, quienes enuncian que "[...] la experiencia es 'eso que me pasa'. No eso que pasa, sino 'eso que me pasa'", [115] y, como tal, el saber de la experiencia es el que se adquiere en los modos en que uno va respondiendo a lo que le va pasando, a lo que va padeciendo a lo largo de la vida, eso es lo que va conformando lo que uno es. En la misma vía, Contreras expresa que "el saber que necesitamos para vivir (y para vivir-nos como docentes) es aquel que está unido a nosotros, que nos constituye, que hace cuerpo con nosotros, que tenemos *in-corporado*".[116] Es un saber que se hace vida, que se ha

109. C.E.2.190.

110. C.E. 4.17.

111. C.E.6.9.

112. C.E.7.27.

113. C.E.7.15.

114. C.E.7.97.

115. Carlos Skliar y Jorge Larrosa, comps., *Experiencia y alteridad en educación* (Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009), 14.

116. Contreras, "Ser y saber", 63 (énfasis en el original).

cultivado cobrando forma en los modos de existir porque está unido al vivir y a un cuerpo que lo vive.

En el mismo sentido del saber de la experiencia, los estudiantes mencionan al profesor que enseña desde el error, esa persona que nos convoca a dar lo mejor de nosotros mismos y a ser cada vez más correctos, aquella que, más que conocimientos, busca crear personas, impulsa a la superación, comparte cosas que a ella le pasan, comprende las situaciones del entorno, ayuda en lo académico y lo personal, es humanista, amorosa, dedicada, comprende y soluciona problemas.

Inspirados en los signos que disponen los estudiantes, describimos a profesores que emprenden caminos de formación desde un enseñar para la vida; maestros que, hilando amorosidad y conocimientos, van tejiendo relaciones de sentido pedagógico y, en conjunción con los estudiantes, forjan la vida como aquello que venimos siendo y haciendo, aquello en lo que nos vamos trans(formando) a partir de los que nos pasa en el aula y, como en un poema pedagógico, los cuerpos de los estudiantes se vuelven porosos, escuchan, se dejan decir y abren sus sentidos a los saberes de la vida. Son alumnos que disponen sus almas encarnadas como lienzos en los que se dibuja, talla e inscribe lo vivido en su relación con la educación, porque, en el saber de la experiencia, cuerpo saberes y educación se configuran en nuevas maneras de llegar a ser. Skliar y Larrosa se refieren de esta manera al saber de la experiencia: "Padecer lo que a uno le pasa, es el saber de la experiencia: el que se adquiere en el modo que uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es. Es-per-ientia significa salir hacia a fuera y pasar a través".[117] Para los estudiantes, un profesor que dispone en el aula el saber de la experiencia tiene sensibilidad y amor:

"Más allá de su materia, nos muestra los errores que como estudiantes hacemos, nos impulsa a ser cada vez más correctos";[118]

"Me parece que es un profesor que no solo piensa en la materia, sino en crear personas";[119]

117. Skliar y Larrosa, *Experiencia y alteridad*, 14.

118. C.E.1.130.

119. C.E.2.171.

"El profe [...] hasta el día de hoy ha demostrado que su punto no es enseñarnos su asignatura, su objetivo es enseñarnos que, a donde vayamos, hay que dar lo mejor de nosotros mismos";[120]

"Nos impulsa a aprender y superarnos a nosotros mismos";[121]

"Porque ella comparte, además de su trabajo, nos comparte cosas que a ella le pasan que nos ayudan a tomar reflexiones";[122]

"Se preocupa por todo y hace lo posible para que nos superemos";[123]

"Nos ayuda en cualquier problema que tengamos, tanto académico como personal, y nos enseña cosas que realmente nos sirven";[124]

"Es amorosa, dedicada, amable, se entrega día a día en lo que hace y sabe explicar";[125]

"(Es) muy humanista, comprende los problemas de los estudiantes, consejera [...]";[126]

"Es un apersona que, más que ser un profesor, es un ser humano con muy bonitas cualidades y no solo se centra en dar sus áreas, sino en dar reflexiones esenciales para la vida y nos hace conectarnos más con Dios".[127]

Para Max Van Manen[128] y Contreras y Pérez,[129] el saber en cuanto experiencia y formación trata de aquello que se vive, e implica de un modo existencial a quienes participan del encuentro, se trata de un saber vinculado a las afecciones como modos de afectar y dejarse afectar, un saber que no se limita a habilidades,

120. C.E.2.508.

121. C.E.4.22.

122. C.E.3.262.

123. C.E.4.13.

124. C.E.5.399.

125. C.E.5.677.

126. C.E.5.763.

127. C.E.6.299.

128. Max Van Manen, "Phenomenology of Practice", *Phenomenology & Practice*, Vol. 1, no. 1 (2007): 11-30, https://journals.library.ualberta.ca/pandpr/index.php/pandpr/article/view/19803/15314; Max Van Manen, "The Call of Pedagogy as the Call of Contact", *Phenomenology & Practice*, Vol. 6, no. 2 (2012): 8-34, https://doi.org/10.29173/pandpr19859

129. Contreras y Pérez de Lara, *Investigar la experiencia educativa*.

técnicas y conocimientos, sino que se hace presencia con experiencias que tocan las existencias particulares y singulares. Fernando Bárcena, Jorge Larrosa y Joan-Charles Mèlich[130] afirman que este saber vivido adquiere una especial relevancia como saber educativo, debido a que es un saber que nace en el contexto de lo que nos pasa como un acontecimiento que nos deja diferentes, nos afecta, desacomoda, nos implica, nos conmueve en lo personal, en nuestro ser y, como tal, nos obliga a pensar y proceder con acciones o vivencias que nos dan forma, nos trans(forman). En el mismo sentido, Manen,[131] anclado a una fenomenología hermenéutica y práctica existencial, resalta los sentidos formativos del tacto en la enseñanza en relación y reflexión con la experiencia vivida. Las voces de los profesores subrayan que el cultivo de la humanidad asociado a la vida constituye un eje en la formación de los estudiantes:

"Yo soy muy dada al diálogo, soy muy dada a lograr y perseguir mis metas y lograr como mostrarle eso al otro. Me gusta formar estudiantes para la vida, entonces trato como que ellos perciban eso, de que cuando hago una presentación o algo que ellos entiendan que no es solamente matemáticas, sino que vamos a trabajar para la vida";[132]

"Pues mira [...] es como el interés por ellos, por ejemplo, yo a veces saco tiempo y los llamo: '¿cómo vas?'. Y esa gente se asusta, se asombra, 'ese man para qué me llama, yo qué hice ahora de malo', 'simplemente llamaba a saludarte ¿cómo vas?'. Y eso hace que piensen 'ehh, se interesan por mí, le importo', entonces ahora sí vamos a trabajar [...]";[133]

"A mí me gusta trabajar mucho desde la base de la aplicabilidad y de la experiencia que ellos tienen por fuera del aula, es decir, desde sus casas, desde su vida diaria o de su vida cotidiana";[134]

130. Fernando Bárcena, Jorge Larrosa y Joan-Carles Mèlich, "Pensar la educación desde la experiencia", *Revista Portuguesa de Pedagogía*, no. 40-1 (2006): 233-59, https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-1_11

131. Manen, *El tono en la enseñanza*; Manen, "Pedagogical Sensitivity"; Manen, *Phenomenology of Practice*.

132. Bibiana Shirley Arenas Suaza.

133. Davinson Hinestroza Guerrero.

134. Alejandro Álvarez Restrepo.

"Yo diría que a una planta, ¿cierto?, a una planta donde generalmente somos una semilla que necesitamos, o soy una semilla que necesitaba ciertas cosas para poder empezar a crecer, fui adquiriendo ciertas bases, ciertos conocimientos, empecé a crecer como persona, me mantuve frente a muchas adversidades que pueden haber o pudieron haber habido en sus momentos, pero finalmente termina uno floreciendo, dando muy buenos frutos, compartiéndolos y dando esos frutos a los demás, para nuevamente crear una semilla en ellos y que puedan surgir";[135]

"Entonces sí, yo sí considero que soy muy entregada a mi profesión, bueno, en general a todo lo que hago en mi vida soy como muy dedicada, pero sí, a este oficio, esto tiene que meterle uno corazón, sino olvídese en cero mediocridad y todo el tiempo buscar el crecimiento, crecimiento académico, crecimiento personal, eh, llámalo espiritual, llámalo emocional, como vos querás, pero todo el tiempo, pues cómo un crecimiento eh, integral, ser un maestro integral, yo pienso que eso tiene que ver con el compromiso, de hacer las cosas bien hechas";[136]

"También coordinamos, de hecho, ayer terminamos el ciclo de escuela de padres, donde les enseñamos a los padres en cuanto a la importancia de que traten a los chicos como eso que es más importante, y lo más importante es ser seres humanos".[137]

De los anteriores testimonios se infiriere que para el profesorado de este estudio la educación involucra una relación entre el estudiante consigo mismo, el saber y el otro, relaciones en las cuales la formación personal, hilada a la vida, ocupa un lugar central. En este contexto, Skliar y Larrosa afirman que el saber de la experiencia "solo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que a la vez es una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo)".[138] En la misma línea y en relación con el ser y el saber en la formación del profesorado, afirma Contreras: "La formación supone cancelar la frontera

135. Alejandro Álvarez Restrepo.

136. Alejandra Díaz Bedoya.

137. Javier Enrique Peralta Romero.

138. Skliar y Larrosa, *Experiencia y alteridad*, 14.

entre lo que sabemos y lo que somos",[139] palabras que describen fielmente lo que nos contaron los profesores en las conversaciones.

Tanto las palabras de Skliar y Larrosa, y Contreras, como las conversaciones con los profesores nos permiten leer y descifrar signos que nos muestran que, cuando se trata de poner el saber de la experiencia en la vida, no es posible separar el conocimiento académico del cuerpo, en el sentido de que, más allá de la acumulación de datos, de la comprensión y la adquisición de saberes, la pretensión camina unida a la esperanza de vivir una experiencia que toque la vida de los estudiantes desde lo más íntimo de sus entrañas, de modo que se opere una trans(formación).

Bajo esta mirada, es evidente que la idea de educación de esos buenos profesores tiene que ver con los saberes que nos permitan establecer una relación con la vida que se experimenta en la escuela, en la familia y en la sociedad, más que con la transmisión de técnicas y datos y los saberes que necesitamos poner en el aula. De este modo lo expresa Contreras: "el saber que necesitamos para vivir (y para vivir-nos como docentes) es aquel que está unido a nosotros, que nos constituye, que hace cuerpo con nosotros, que tenemos *in-corporado*".[140] En resumidas cuentas, son palabras que los maestros llevan al aula cuando en sus prácticas ligan el conocimiento a los contextos familiares, escolares, sociales y culturales, a la vida de los estudiantes, a la vida que vivimos.

De algún modo podemos ver que los buenos profesores a los que aluden los estudiantes en esta investigación incorporan los saberes a sus propias vidas y a las vidas de ellos con nombres propios, de modo que, gracias a los saberes que se llevan a los encuentros, se establece una relación de cercanía, una relación con implicación subjetiva que los conmueve, los afecta y los transforma, no se trata de la acumulación de conocimientos para responder a estándares, mediciones y clasificaciones, se trata de un saber que se puede respirar, oler, tocar, saborear, gozar y padecer, porque está puesto en la vida de alguien, en las preguntas de la vida, en los problemas que vivimos y con ellos

139. Contreras, "Ser y saber", 61.

140. Ibid., 63 (énfasis en el original).

podemos establecer relaciones de intimidad, relaciones que nos afectan, nos dan forma y nos transforman.

Sus clases se mueven entre lo divertido y lo educativo, motivándonos a ser mejores

Despertar interés y motivar a ser mejor son señales que destacan los estudiantes en los rastros que seguimos tras las huellas de los buenos profesores. Según los educandos, un profesor que teje saberes en contextos de relaciones en los que se hila la enseñanza con la capacidad de escucha, el buen trato, el humor, los conocimientos, las pasiones, la flexibilidad, la exigencia, el respeto, la responsabilidad académica política y social, la cercanía, el afecto y la comprensión es un profesional que se ocupa de sus estudiantes y, como tal, logra despertar el interés y la motivación por la propia formación. En esta misma dirección, María Cuenca[141] afirma que la motivación entraña un modo de sembrar y cultivar las semillas que dan origen al aprendizaje como experiencia de formación y, en tal sentido, se generan condiciones que disponen a la acción.

En contextos del aula y de la vida, aprender de sí, del otro, de la comunidad, del juego, la cultura y la vida son ingredientes que los buenos profesores saben tejer con el conocimiento en el arte de la formación, y este tejido de relaciones se constituye en artefacto y creación que se presentan en la enseñanza como una ofrenda que hacen los docentes para el crecimiento y desarrollo en la educación. En atención a estos elementos, los estudiantes comentan que los inspira, los seduce, les despierta el interés y los motiva un profesor que va más allá del conocimiento y los contenidos de la materia en cuestión. En este sentido, los estudiantes, en los cuestionarios, trazaron algunas pinceladas en las que nos comparten sus percepciones sobre los buenos profesores:

"Abarca muchos conocimientos que nos inspiran a seguir adelante, así no tengamos muchas fortalezas en la asignatura";[142]

141. María Cuenca, "Motivación hacia el aprendizaje en las personas mayores más allá de los resultados y el rendimiento académico", *Revista de Psicología y Educación*, Vol. 1, no. 6 (2011): 239-54, http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/contenido?num=1006&y=2011

142. C.E.1.149.

"Hace que te apasione la materia y te den ganas de aprender más";[143]

"Es un profesor que incita a ir más allá de lo que sabemos, para comprender lo que nos rodea social, económica y políticamente";[144]

"Sus clases rozaban entre lo divertido y lo educativo, incentivándonos a aprender mucho más y leer de una manera más constante";[145]

"Es muy exigente, y hace que los estudiantes se empeñen y saquen lo mejor de sí mismos, nos exige para volvernos mejores personas";[146]

"Ayuda a exigirnos y a ser mejores personas";[147]

"Es muy estricto y eso nos ayuda a superarnos a nosotros mismos";[148]

"Es alguien que te hace sentir ganas, pasión por aprender más sobre estas materias";[149]

"(Es una) profesora que le importan demasiado los estudiantes, siempre quiere sacar lo mejor de cada uno";[150]

"Nos inspira a ser mejores ciudadanos y crecer como personas";[151]

"Su manera de enseñar es única, le sabe llegar a las diferentes personalidades para poder sacarle provecho a la clase; por otro lado, es muy persuasiva, organizada y atenta";[152]

"Se resalta por ser una profesora que es atenta a todos sus estudiantes, ayuda a que este se motive tanto para su área como para las demás. De igual manera, destaco su amor por enseñar";[153]

143. C.E.1 320.
144. C.E.1.781.
145. C.E.2.11.
146. C.E.2.229.
147. C.E.2.452.
148. C.E.2.506.
149. C.E.3.450.
150. C.E.3.473.
151. C.E.5.151.
152. C.E.5.1.54.
153. C.E.5.558.

"Es una docente que hace que nos enamoremos de sus clases, su conocimiento, su personalidad es inigualable";[154]

"Sus clases son clases que motivan e impulsan a querer desarrollarse como persona y conocer los sistemas que nos rodean";[155]

"Siempre nos impulsa a mejorar como estudiantes y como personas";[156]

"Porque es una profesora que da todo de sí para que sus clases sean muy interactivas, interesantes, preparadas y den ganas de seguir estudiando";[157]

"El docente cuenta con un sentido del humor y un genio que motiva a sus estudiantes a aprender con ellos, también, como todo un profesional, es dedicado a su trabajo";[158]

"Motiva a sus estudiantes a aprender con ellos, sin importar lo 'dura' o 'aburrida' que pueda ser la asignatura".[159]

De los anteriores testimonios de los estudiantes puede colegirse una idea de pedagogía que se sostiene en las miradas de profesores que pintan sus clases con los colores del afecto, la pasión y el amor por sí mismos, por los estudiantes y por la educación, una mirada atenta y abierta a conectar los conocimientos y saberes con las sensibilidades de los alumnos para convocar el interés, la atención y provocar la motivación. Es así como los estudiantes dicen que prefieren a profesores que los ven con respeto, les prestan atención y muestran una disposición de apertura a las situaciones y acontecimientos que se viven instante a instante, docentes que son sensibles a lo que pasa por sus cuerpos, a sus intereses, motivaciones y culturas, un maestro amoroso y dispuesto a hacer del encuentro una ocasión para llegar a almas que se hacen carne entre emociones y pasiones. Manen[160] afirma que cada situación en la que el maestro se

154. C.E.5.296.
155. C.E.5.745.
156. C.E.5.790.
157. C.E.5.790.
158. C.E.6.16.
159. C.E.6.17.
160. Max Van Manen, *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad* (Barcelona: Idea Books S. A., 2003).

relaciona educativamente con los niños debe estar presente la sensibilidad y, en consecuencia, como maestro ha de proceder educativamente con afecto y amor, haciendo de la experiencia el horizonte que guía su actividad creadora en los procesos de educación y formación.

En las palabras de los estudiantes desciframos un reclamo y es la presencia de un profesor que, aunque exigente, tenga buen genio y sea sensible, inspirador, tenga buen humor, uno que te dé tranquilidad y seguridad, que sea capaz, uno que te contagia las ganas de aprender y ser mejor; un profesor que, en palabras de Josef Pieper,[161] acoge en su labor lo esencial de la educación, una disposición de apertura y atención, y un silencio activo que escucha y percibe el interés y deseo del estudiante.

En los testimonios de los estudiantes se alcanza a evidenciar que los motiva la presencia de un profesor que los ayude a salir adelante, que sea crítico, emancipador y liberador, que les ayude a expandir la mirada hacia múltiples perspectivas y que, además, sea amoroso, condimentando su relación con humor y calor humano. Saeteros e Irizar[162] enuncian que el profesor, para hacer presencia ante los estudiantes, tiene que apropiarse de una motivación interna y solo a partir de esta condición podrá ejercer su acción con amor por los estudiantes y por lo que hacen, sin esta disposición es imposible estar a la altura de las exigencias que se requieren entre la educación y la formación. Los siguientes son los modos en los que los profesores participantes de este estudio motivan a sus estudiantes:

"[...] de esos que ama el conocimiento y se apasiona con el conocimiento y uno está ahí concentrado en ese conocimiento, en ir y conseguir herramientas y estrategias nuevas que le puedan ayudar a uno de esa manera";[163]

"Entonces también ahí les inculco que hay que ayudar al otro así yo esté mal, porque si vos estás mal y ayudas, te va mejor a vos, a eso le llamo yo 'el

161. Josef Pieper, *Solo quien ama canta. El arte y la contemplación*, trad. Pablo Semper Ballester (Madrid: Ediciones Encuentro, 2015).

162. Vicky Saeteros y Liliana Irizar "Hacia una pedagogía del asombro. Sobre la necesidad de recuperar lo esencial de la educación", *Escenarios Pedagógicos: Flexibilización Curricular y Empoderamiento del Conocimiento,* coord.. Claudia Castro (Bogotá: Universidad Sergio Arboleda, 2016): 169-193.

163. Bibiana Shirley Arenas Suaza.

egoísmo inteligente': entender que el otro tiene que estar bien, para yo estar un poco mejor";[164]

"Lo que más me gusta de enseñar, como la curiosidad o las preguntas que ellos tienen de descubrir cosas nuevas, ¿cierto? Digamos que hablando, pues, como de los estudiantes, el generar como una semilla para que ellos empiecen a construir un montón de cosas, eso me parece muy interesante";[165]

"Invitarlos más a la duda, invitarlos a la investigación, invitarlos a que ellos se cuestionen y empiecen a buscar un poco más [...] mostrarles que ellos tienen talentos, que saben hacer cosas, que no es sino que quieran y se decidan, y eso como que los alimenta, los llena de confianza".[166]

Los testimonios de estos buenos profesores delatan amor y pasión por el conocimiento y por sus estudiantes, y, en consecuencia, son personas atentas y sensibles, demuestran tacto y apertura desde la mirada y la escucha para tratar de comprender mejor los acontecimientos, de modo que puedan entrar motivadas junto a sus estudiantes en el juego de la educación. Según Masschelein,[167] con liberar la propia mirada para estar más atento y prestar atención se busca entrar en el mismo juego educativo con el estudiante, hacer presencia en el mundo, de modo que se logren abrir espacios y escenarios para la transformación, juego en el cual es preciso una presencia crítica que genere cambios en nosotros mismos en el tiempo del instante, el tiempo que estamos viviendo.

Jugando a descifrar los signos de la motivación que se develan entre los estudiantes y los profesores, encontramos una relación en la que el profesor, más que transmitir conocimientos, transmite su propio deseo y motivación por hacer de la relación con el estudiante y los saberes un escenario para la transformación. Vemos así un juego de relaciones entre la motivación del profesor y la del estudiante, en la cual la sensibilidad, el tacto, la mirada y la escucha se constituyen en fichas y artefactos pedagógicos que se disponen para convocar a caminar, a hacer camino de transformación. Necesitamos educar la mirada, nos

164. Davinson Hinestroza Guerrero.

165. Alejandro Álvarez Restrepo.

166. Alejandra Díaz Bedoya.

167. Masschelein, "E-ducating the Gaze".

dice Contreras,[168] mirar desde otro lugar y, de este modo, desplegar la mirada para ver las posibilidades junto con lo que es, con lo que se manifiesta. La mirada del profesorado tiene que ser sensible a los signos que despliegan los estudiantes, para percibir lo que nos quieren decir, sus deseos, habilidades, fuerzas y potencias, lo que los hace singulares y, de este modo, buscar cómo construir la relación, una de amor con ellos mismos, con los saberes y con la vida, lo que puede ser inicio de la motivación.

Siempre se pone en el lugar de nosotros: la empatía como signo y ofrenda del buen profesor

Desde una mirada psicopedagógica, la empatía constituye un sentimiento natural que se construye en la relación entre dos o más personas. Para Juan Valdés, se habla de empatía cuando se hace referencia a "la capacidad de identificar las emociones y pensamientos de otra persona y responder con una emoción adecuada".[169] Valentín Martínez-Otero tiene una definición bastante cercana a la de Valdés: "La empatía es el reconocimiento cognitivo y afectivo del estado de ánimo de una persona por parte de otra. Supone comprensión profunda, intelectual y emocional, de la situación vital del otro".[170] Refiriéndonos al contexto del aula o la escuela, la empatía es un sentimiento que palpita entre profesores y estudiantes, así, el profesor acude a propiciar y potenciar relaciones empáticas entre estudiantes utilizando estrategias de enseñanza y formación como el trabajo cooperativo entre parejas y grupos, incluyendo su presencia mediante asesorías permanentes, de modo que los estudiantes puedan acudir a solicitar ayuda cuando requieran. Con estas estrategias se favorecen tanto la construcción de relaciones empáticas, como los aprendizajes. Martínez-Ote-

168. Contreras, "Educar la mirada...".

169. Juan Valdés, "Empatía docente y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes del Nivel Secundario", *Educación Superior*, Vol. 19, no. 29 (2020): 141, http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/499/4992369008/index.html

170. Valentín Martínez-Otero, "La empatía en la educación: Estudio de una muestra de alumnos universitarios", *Revista Electrónica de Psicología Izcala*, Vol. 14, no. 4 (2011): 175, http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/28899

ro, refiriéndose a la empatía, afirma: "La empatía es una noción de gran valor pedagógico. Etimológicamente se deriva del griego εμπαθεια (εν, en el interior de 'dentro' y πάθος 'padecimiento', lo que se 'siente'). Si la simpatía es sentir con, la empatía es sentir desde dentro, porque hay una compenetración –me adentro en el otro– sin dejar de ser yo mismo y me identifico con él".[171]

Vinculados a esta mirada de la empatía, presentamos algunos atributos que identifican los estudiantes en un buen profesor: siempre está atento a lo que necesitamos, se preocupa por nosotros, nos colabora, sabe escuchar, comprende nuestras situaciones y puntos de vista, tiene una buena actitud, se ubica en el lugar del estudiante, está dispuesto a todo por nosotros, es confiable, colaborador, se compromete y cumple, nos hace sentir cómodos, con su calidad humana se da a querer porque sabe llegar y dirigirse a nosotros. Los atributos anteriores nos muestran que la empatía en el aula nace del corazón, y la razón sintiente de los estudiantes nos da pistas y señales para descifrar signos del afecto como un componente fundamental que delata a los buenos profesores. Los educandos expresaron las siguientes ideas acerca de lo que consideran es un profesor empático:

"Porque siempre se preocupa por todos nosotros, siempre está ahí para lo que necesitemos y porque, a pesar de todo, siempre está colaborándonos";[172]

"Por su paciencia, empatía con los estudiantes";[173]

"[...] entiende muy bien el punto de vista de los estudiantes";[174]

"Tiene muy buena actitud, genera una buena empatía";[175]

"Es uno de los profesores que sabe cómo llegar a los estudiantes, su actitud hace que todos le cojan un gran cariño";[176]

"Siempre está para uno cuando uno la necesita";[177]

171. Martínez-Otero, "La empatía en la educación", 177.
172. C.E.1.350.
173. C.E.2.24.
174. C.E.2.14.168.
175. C.E.2.362.
176. C.E.3.65.
177. C.E.4.20.

"Siempre se ponen en el lugar de nosotros, brindando apoyo de todo tipo";[178]

"Calidad humana para empatizar";[179]

"Ha estado mucho con nosotros, muy pendiente y dispuesta a todo";[180]

"[...] se da a querer por su forma de llegar a las personas";[181]

"Tiene un gran compromiso con los estudiantes y se apropia de sus clases";[182]

"Excelente compromiso con el grupo, muy comprensiva y atenta a la hora de resolver dificultades en el salón";[183]

"Aparte de que se preocupa por los estudiantes, siempre quiere lo mejor para nosotros";[184]

"Porque siempre se preocupa por todos nosotros, siempre está ahí para lo que necesitemos y porque, a pesar de todo, siempre está colaborándonos";[185]

"Porque valora el esfuerzo de todos los estudiantes";[186]

"Creo que también se pone en el lugar de cada uno y eso me parece esencial".[187]

Desde los sentidos y significados que se pueden observar en los testimonios de los estudiantes, la enseñanza reclama atención, comprensión y reconocimiento de sus problemas, necesidades y particularidades, lo que de algún modo implica que el profesor ha de saber hacerse presente ante la situación vital de cada uno de ellos. En el caso de esta investigación e instalados en esta perspectiva, un significativo número de estudiantes piensa que la empatía es una característica básica en los buenos profesores:

178. C.E.4.11.
179. C.E.4.17.
180. C.E.5.728.
181. C.E.5.914.
182. C.E.5.983.
183. C.E.5.1248.
184. C.E.6.12.
185. C.E.6.350.
186. C.E.7.112.
187. C.E.7.137.

"Un maestro capaz de diferenciar su labor y su vida diaria, se logra crear lazos con él y es una persona confiable, dispuesto a ayudar";[188]

"Más que un profesor, es una persona que entiende a los estudiantes";[189]

"Porque no es solo que nos den la clase de una buena manera, sino que lo comprenden mucho a uno";[190]

"Es entregada a lo que hace, tiene una ética profesional inmensa, trata de la mejor manera a los estudiantes y da consejos siempre que se necesitan, simplemente la mejor";[191]

"Porque cumple muy responsable con su trabajo. Aunque a veces no se le entienda, ella trata de repetir la mayor cantidad de veces para que al menos aprendamos algo del tema. Me gusta mucho cuando se preocupa por nosotros y ve si hemos aprendido de verdad";[192]

"Él presentaba muy buena comunicación y comprensión, además de ser paciente";[193]

"Porque valora el esfuerzo de todos los estudiantes".[194]

De lo anterior se percibe que los estudiantes se encuentran cómodos con profesores que, aunque se muestren exigentes, comprenden sus particularidades y asumen una actitud que transita entre la formación y la flexibilidad, sin dejar de plantear metas educativas. Estos elementos ponen en juego la empatía como procedimiento fundamental en la orientación de la enseñanza y el aprendizaje, ya que en múltiples ocasiones se constituye en el faro que ilumina los procederes y en la brújula que orienta los caminos y las acciones de docentes y estudiantes. En este sentido, para Ana Guadalupe Sánchez,[195] la empatía se per-

188. C.E.1.573.
189. C.E.2.167.
190. C.E.4.12.
191. C.E.5.900.
192. C.E.6.9.
193. C.E.7.51.
194. C.E.7.112.
195. Ana Guadalupe Sánchez, "La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria", *Revista de Educación y Desarrollo*, no. 4 (2005): 21-27, https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anterioresdetalle.php?n=4

cibe como la capacidad de comprender las emociones, pensamientos y vivencias de los demás, es decir, la capacidad de estar en el lugar del otro. De modo que, para los estudiantes, un profesor empático es aquel que demuestra paciencia, comprensión y entendimiento en los procesos de formación que orientan la enseñanza y el aprendizaje. En la vida escolar, los estudiantes valoran significativamente a los profesores que demuestran paciencia, que los comprenden sin juzgarlos; incluso, sin dejar de lado la reflexión, aceptan que los errores hacen parte del camino de formación. En este sentido, Eugenio Merellano et al.[196] afirman que si los maestros quieren conectar las relaciones entre educación, saberes y formación tienen que agudizar la mirada, tomar posición, mirar de diversos modos, aprender a escuchar y caminar por la escuela y el aula atendiendo y reconociendo las particularidades de los estudiantes, sus intereses, necesidades, contextos y diferencias familiares, culturales, socioeconómicas y emocionales, situaciones que deben tenerse en cuenta al momento de valorar las actitudes y los comportamientos. En relación con las actitudes, comportamientos de los estudiantes y empatía, algunos profesores manifiestan:

"Para mí la empatía, porque hay comunidades con unas necesidades muy fuertes, entonces hay que ser, antes que docente, ser humano, entonces primero hay que ponerse en el lugar del otro y tejer ese hilo que es tan delgado y tan complejo. Yo pienso que es desde la empatía, es desde la empatía y siempre recordando que tú fuiste estudiante";[197]

"Entonces de alguna manera ese sentido del humor va a crear una empatía en tus estudiantes que va a lograr que de alguna manera las cosas se desenvuelvan chéveres. Y es que hay que tener algo muy claro: qué pereza uno hablar con el que a uno no le provoca, qué pereza estar donde no quiere estar. Entonces es como de alguna manera crear ese vínculo y ese vínculo se crea de vez en cuando con el chistecito";[198]

196. Eugenio Merellano et al., "Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes?", *Educação e Pesquisa*, Vol. 42, no. 4 (2016): 937-52, https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612152689

197. Alejandra Díaz Bedoya.

198. Bibiana Shirley Arenas Suaza.

"Es el proceso en el cual se logra esa conexión con los estudiantes desde múltiples ámbitos, no solo desde el académico, sino también desde el emocional y el personal; es como esa herramienta por medio de la cual me puedo vincular con los estudiantes, comprenderlos mejor y llevar un proceso de enseñanza y aprendizaje mucho más significativo".[199]

Los anteriores testimonios son los de aquellos profesores mejor valorados en sus relaciones de cercanía y confianza con los estudiantes, experiencias y discursos que nos muestran que los estudiantes reclaman relaciones que produzcan un efecto personal. Cuando un profesor emite signos de afecto en la relación pedagógica (entre profesores, estudiantes, saberes y formación), los estudiantes experimentan sentimientos y afecciones que los llevan a comprometerse consigo mismos, de modo que se opera una afección, un efecto personal que implica un cambio, una trans(formación). Es la misma experiencia vivida la que se refuerza en los siguientes testimonios de estos buenos profesores:

> Yo considero que un profesor debe entender todos los momentos por los cuales el estudiante se encuentra, especialmente desde su emocionalidad, ponerse en el zapato del otro, del estudiante, que entienda que las condiciones de unos no son las mismas de los otros, ni del profesor. A lo largo de mis años como docente he aprendido a vincularme con mis estudiantes más allá de lo académico, lo hago más desde el vivir, desde sus carencias y limitantes, a escucharlos y comprenderlos desde sus vivencias. A partir de allí, puedo generar procesos de enseñanza y aprendizajes óptimos, en donde cada estudiante se fije y alcance las metas propuestas;[200]

"Pero yo entendí algo después, y es que ese chico que llegaba siempre tarde tenía una situación particular, entonces yo ya después dejo entrar a todo el mundo y después le pregunto '¿por qué llegó tarde? ¿Qué te pasó?'. Y ha funcionado, ya no me llegan tarde, iniciando porque la clase es buena, entonces eso hace que ya no lleguen tarde";[201]

"Pero sí hay un asunto de actitud, entonces no es un asunto de edad, pero sí es un asunto de actitud, de actitud empática, de ponerte en el lugar del

199. Jilmer Caicedo Bello.

200. Jilmer Caicedo Bello.

201. Davinson Hinestroza Guerrero.

muchacho, de no olvidarte que fuiste estudiante y también de lograr con ellos como esa conexión";[202]

"Si te soy sincero, a veces me los gozo, pero de una forma sana, ¿cierto?, no para hacerlos ni quedar mal, ni hacerlos quedar, no, digamos que trato como de meterme mucho en el mundo de ellos y de hablar como las cositas en que ellos a veces las manejan, ¿cierto?".[203]

Como vemos, son testimonios sobre ciertas experiencias que nos muestran profesores interesados en acercarse a los estudiantes tanto en los saberes académicos, como en sus vidas, sus emociones, sus estados de ánimo. Lo anterior, en Valentín Martínez-Otero,[204] implica la comprensión vital del otro, la comprensión de sus modos de ser y estar en el mundo desde lo social, emocional, intelectual y personal. Anouke Bakx et al.[205] exponen que cuando el profesor logra entrar en sintonía con los estudiantes se produce una apertura al diálogo, la escucha y la comprensión, que se evidencian en el progreso de las relaciones académicas, debido a que el estudiante, en una condición de reciprocidad, presta mayor atención y se involucra en las relaciones de formación. Para Merellano et al.,[206] nos encontramos con un estudiante que valora la participación, que igual aprende de la empatía al comprender las situaciones de otros compañeros y todo redunda en un clima favorable para enriquecer las relaciones en el aula. Los siguientes relatos están en la misma línea argumentativa:

> Algo que me caracteriza es que trato de tener esa diferenciación, de ser empático con los estudiantes en todo momento [...] trato de que haya empatía, que los estudiantes sientan la confianza necesaria de preguntar por lo que no entienden. Muchas veces los jóvenes se cohíben de preguntarle a los profesores porque de pronto al principio lo ven de mal humor, malgeniado, "malacaroso". Es por esto por lo que siempre intento tener una actitud positiva y empática, ser el profesor que a mí como estudiante me hubiera gustado tener y lograr así que los conocimientos se puedan compartir de la mejor manera posible;[207]

202. Alejandra Díaz Bedoya.

203. Javier Enrique Peralta Romero.

204. Martínez-Otero, "La empatía en la educación".

205. Bakx et al., "A Comparison of High-Ability Pupils' Views".

206. Merellano et al., "Buenos docentes universitarios".

207. Jilmer Caicedo Bello.

"Hay algunas temáticas que a los chicos les gusta, ¿cierto?, y me gusta como profundizar en ellas o indagar, ya digamos que desde eso sí hay algunas modificaciones en tiempo y en alargar algunos temas que sé que para ellos son importantes y demás, no solo con las pruebas, sino que aquí también pienso un poquitico en la salud de ellos y en la parte del desarrollo humano".[208]

Estos testimonios evidencian que la empatía en el aula camina de lado y lado en un doble sentido formativo, al avanzar en estas formas de relación se opera un beneficio tanto para el estudiante como para el profesor, porque un docente empático también emprende una travesía de transformación. En esta dirección, a través de relaciones empáticas en el aula emprendemos una aventura de transformación que implica apertura y disposición al movimiento, lo que exige buscar una buena posición desde la cual mirar con atención los movimientos de los estudiantes que son compañeros de viaje. El profesor, al tener una mirada y escucha amorosas, se hace sensible a signos y señales de cambio, con ello llega a percibir cada detalle del ambiente y entonces, sin darse cuenta, se va al corazón de las cosas y siente que algo le pasa, se estremece su piel, se trata de una transformación que se produce en él y en sus estudiantes, algo que produce él con el solo hecho de aprender a caminar junto a sus alumnos, haciéndose presente en la vida de los otros en el aula.

Sara Arnon y Nirit Reichel,[209] Daisy Cabalín y Nancy Navarro,[210] Hatice Kadioglu y Serkan Kadioglu,[211] Manuel Marín Sánchez et al.,[212] Carles Monereo

208. Javier Enrique Peralta Romero.

209. Sara Arnon and Nirit Reichel, "Who Is the Ideal Teacher? Am I? Similarity and Difference in Perception of Students of education Regarding the Qualities of a Good Teacher and of Their Own Qualities as Teachers", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 13, no. 5 (2007): 441-64, https://doi.org/10.1080/13540600701561653

210. Daisy Cabalín y Nancy Navarro, "Conceptualización de los estudiantes sobre el buen profesor universitario en las carreras de la salud de la Universidad de La Frontera-Chile", *International Journal of Morphology*, Vol. 26, no. 4 (2008): 887-92, http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022008000400017

211. Hatice Kadioglu and Serkan Kadioglu, "Identifying the Qualities of an Ideal Teacher in Line with the Opinions of Teacher Candidates", *European Journal of Educational Research*, Vol. 7, no. 1 (2018): 103-11, https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.1.103

212. Manuel Marín Sánchez et al., "Student Perspectives on the University Professor Role", *Social Behavior and Personality: An International Journal*, Vol. 39, no. 4 (2011): 491-6, https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.4.491

y Carola Domínguez[213] también encontraron que el ser comprensivo y empático son rasgos imprescindibles en los buenos profesores, ya que por medio de estos pueden comprender lo que pasa en el contexto y en el interior de sus estudiantes, sintiendo el dolor y frustración por la que pasan en muchos momentos, no solo a nivel de aprendizaje, sino también de sus realidades personales. Los buenos profesores tienen la capacidad, como se dice coloquialmente, de "ponerse en el lugar del otro", de "calzarse en los zapatos de los demás", de demostrar sensibilidad a las necesidades de los jóvenes y poder dar así unas respuestas óptimas, más acordes a sus prácticas de enseñanza, lo que Mata[214] denomina como identificación y que conlleva el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.

Siguiendo los rastros de este estudio, encontramos sintonía con Pestalozzi, quién afirmó: mano, corazón y cabeza constituyen unidad en la pedagogía. También estamos en sintonía con Valdés,[215] quien en sus estudios encontró que el rendimiento académico de los estudiantes va unido a la capacidad empática de los maestros de las diferentes asignaturas, dándole un rol fundamental a esta característica y resaltando su importancia en el logro de resultados hacia el desarrollo integral de los alumnos. En la misma línea, Martínez-Otero[216] nos dice que, en el ámbito de la educación, resulta innegable que los educadores en todos los niveles deben presentar un nivel empático que les permita comprender a los estudiantes, asunto que en ocasiones incluye a familiares y colegas, con quienes hay que estar en una actitud de diálogo cercano, clave en las relaciones humanas y en todo el proceso educativo.

213. Carles Monereo y Carola Domínguez, "La identidad docente de los profesores universitarios competentes", *Educación XXI*, Vol. 17, no. 2 (2014): 83-104, https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480

214. Mata, "El sentido social".

215. Valdés, "Empatía docente".

216. Martínez-Otero, "La empatía en la educación".

Entre la paciencia y la empatía: me parece muy buen profesor, se acerca y sintoniza con nosotros

"Quien ama de verdad, sabe ser paciente. Y no digo quien quiere, porque el querer tiende a ser impaciente, mientras que el amar sabe esperar por el bien del otro. No es lo mismo lo que significa un 'te quiero' (para mí...) que un 'te amo'.
Y también, quien es paciente para bien, sabe amar.
Amor y paciencia son dos de los grandes ingredientes de la transformación humana.
Cuando alguien planta un árbol pensando en los que gozarán de su sombra y frutos, ama y es paciente. Su esfuerzo se centra en el bien futuro de los que gozarán de esa semilla que hoy se introduce en la tierra y es regada por primera vez.
Cuando alguien persevera y lo que le mueve frente a la adversidad es el legado que puede dejar a los que vendrán, ama y es paciente.
Nuestros abuelos, los que vivieron guerras mundiales y civiles; el terror, la desgracia, la injusticia, el hambre y la penuria y, a pesar de ello, lo dieron todo de sí tras el sufrimiento y trabajaron con denuedo para que sus hijos, nietos y demás descendientes disfrutaran de un confort y bienestar que ellos ni podían imaginar, amaban y eran pacientes.
Sí, quien ama de verdad practica la paciencia; si me permitís el juego de palabras, la paz-ciencia, la ciencia de la paz.
Giacomo Leopardi, poeta y filósofo italiano del s. XIX dejó escrito este bello pensamiento: 'La paciencia es la más heroica de las virtudes, precisamente porque carece de toda apariencia de heroísmo'. Y es cierto.
También quien ama de verdad carece de toda apariencia de heroísmo.
Amor y paciencia son dos ingredientes que nos elevan, que nos unen, que tienden a purificar ambientes, vínculos y existencias.
Quién no recuerda a aquel abuelo o abuela que, con deliciosa paciencia y amor, nos enseñaba a atarnos los cordones de los zapatos, las tablas de multiplicar, a jugar a la Oca o al parchís, a leer nuestras primeras frases o a cuidar el huerto.
Si hiciéramos de éste un mundo más paciente, viviríamos más los frutos del amor.
Si amáramos más, no tendríamos tantas urgencias que, demasiadas veces, nacen del miedo, o del ego, que es lo mismo...".

Daisaku Ikeda, "Con amor y paciencia, nada es imposible"

Nos atrevemos a hacer un quiebre en la ruta del informe para, desde la mirada de los estudiantes, hilar la empatía con la paciencia como una característica que perciben y relatan reiteradamente en un profesor que ama el oficio de enseñar, afectar y transformar. En el *Diccionario Ilustrado P.L.* vemos la definición de paciencia: "(lat. patientia). Virtud que hace soportar los males con resignación: la paciencia es más útil que el valor. Cualidad del que sabe esperar con tranquilidad las cosas que tardan".[217] En esta perspectiva, comprendemos la paciencia como la capacidad de padecer o soportar algo conservando la calma y sin alterarse, también la capacidad para afrontar situaciones complejas minuciosas, demoradas, en ocasiones lánguidas y molestas, o incluso como la facultad de saber esperar con serenidad cuando algo se desea mucho.

Descifrando las líneas que trazan los educandos consultados en este estudio, la paciencia nos refiere un saber que dice que los acontecimientos están instalados en el tiempo del otro (empatía) y, por tanto, hay que saber esperar con la serenidad de un profesor que ama a sus estudiantes y su oficio, signos que develan una cualidad más ligada a la sabiduría, a la comprensión y a la tolerancia que al sufrimiento. Se trata de prepararse para afrontar acontecimientos espinosos, e incluso embarazosos, manteniendo el sosiego y la calma. Para Martínez-Otero,[218] un aspecto clave en la relación educativa es la capacidad de acercarse al otro, de hacer alianzas, construir significados compartidos con los que se teje la comprensión. Los testimonios de los estudiantes tejen la empatía y la paciencia al momento de describir a quienes destacan como buenos profesores:

"Por la comprensión, la humildad, la paciencia hacia los estudiantes de todos los grados";[219]

"El profe tiene demasiada paciencia y es comprensivo y muy colaborativo con los estudiantes";[220]

217. *Diccionario Ilustrado P.L.*, 19.ª ed. (México, D. F.: s. e., 1989), 752.

218. Martínez-Otero, "La empatía en la educación".

219. C.E.2.23.

220. C.E.2.495.

"Porque es un docente muy paciente que, sin importar lo difícil que sea su trabajo, tiene buena actitud";[221]

"Aunque no le entiendo, me gusta como explica, lo hace pacientemente";[222]

"Aunque a veces soy muy cansón, ella me soporta y me sigue enseñando";[223]

"Es muy paciente y eso hace que sea muy bueno enseñando";[224]

"Fue muy paciente conmigo, ya que soy una persona un poco conflictiva";[225]

"Explica de una manera detallada y paciente, aclarando dificultades o temas débiles";[226]

"Nunca se exalta y siempre es muy paciente";[227]

"Paciencia para con los alumnos hace más fácil nuestro aprendizaje";[228]

"Cuando no entendía algún tema, me repetía todas las veces que fuera necesario, sin problema alguno y es algo que no todos los profes (hacen)";[229]

"El profesor [...] en cada clase nos motiva a ser mejores, tiene una paciencia inigualable y es súper respetuoso";[230]

"Él presentaba muy buena comunicación y comprensión, además de ser paciente";[231]

"Siempre nos ha tenido paciencia, mantiene la calma, aún si los estudiantes no son muy respetuosos. No se deja llevar por el ambiente negativo que haya";[232]

"Ayuda, comprende y entiende a los estudiantes, les enseña con mucha dedicación y paciencia".[233]

221. C.E.2.206.
222. C.E.3.192.
223. C.E.3.425.
224. C.E.4.14.
225. C.E.4.23.
226. C.E.4.8.
227. C.E.4.14.
228. C.E.4.11.
229. C.E.4.13.
230. C.E. 6.12.
231. C.E.7.51.
232. C.E.7.53.
233. C.E.7.132.

La paciencia hace referencia a un saber vivir en contextos en los que las situaciones no dependen solo de uno y, por lo tanto, se está abierto y preparado para afrontar lo inesperado. En tal sentido, el buen profesor sobresale por su calma, atención, escucha, delicadeza, generosidad, comprensión, buena actitud, es decir, por el cultivo de sí, un profesor que se ocupa de sí mismo, construye su propia formación en relación con la formación del estudiante y así teje la vida y los encuentros en el aula, al mismo tiempo que hace su labor con respeto y amor. Al intentar descifrar los signos que atribuyen los estudiantes a los buenos profesores, podríamos encontrar que la paciencia es esa capacidad de perseverar, padecer, soportar y resistir sin llegar a desesperar o exaltarse.

En resumen, desde la interpretación de los testimonios dados por estudiantes y profesores, en este estudio se puede conceptualizar que la empatía se acompaña de la paciencia y comprende procesos cognitivos, afectivos y sociales con los que se configura un estilo, un modo de ser y de acercarse a la realidad emocional de los educandos. En consecuencia, el cultivo de la empatía es un proceso de educación que atraviesa el aula y su fecundidad se delata en los modos en que nos damos forma, en las maneras en que construimos ambientes en los que respiramos con serenidad, confianza y cordialidad.

A modo de cierre

Manen expresa que la educación en la familia y en la escuela se originan en el mismo fundamento pedagógico: "la tarea humana de proteger y enseñar a los más jóvenes a vivir en este mundo y a responsabilizarse de sí mismos, de los demás y de los demás en el mundo".[234] Siguiendo la misma línea de razonamiento, José Contreras[235] señala que en una verdadera relación educativa el maestro acepta el no saber, y, en consecuencia, está obligado a abrir múltiples formas de sentir, mirar, oír, ver y escuchar, porque en el escenario educativo cualquier cosa puede ocurrir, no para planear, producir o desear que los educandos sean el modelo que se propone crear él, sino para que estén siendo, para que busquen

234. Manen, *Investigación educativa*, 23.

235. Contreras, "Ser y saber".

y encuentren sus propios caminos, porque la tarea es abrir posibilidades para que cada uno pueda llegar a desplegar sus potencialidades como posibilidad de humanización.

Fernando Bárcena, Jorge Larrosa y Joan-Carles Mèlich[236] lo expresan de este modo: la pedagogía no se encuentra en las teorías y sus aplicaciones en la escuela, más bien podemos decir que nace de un saber que se refiere a los acontecimientos vividos entre profesores y estudiantes en el aula, en los modos de ponerse en juego o llevar relaciones, asunto que involucra lo que viven, hacen y movilizan en las clases, y lo que les sucede personalmente –no lo que sucede–, lo que le sucede al maestro y/o estudiante, de modo que enlaza sus existencias, y los implica personalmente en sus formas de sentir, imaginar, pensar y actuar, lo cual los afecta, dejando marcas y huellas de formación.

Considerando lo expuesto y los hallazgos de la investigación, encontramos que, desde la dimensión pedagógica, un buen profesor es quien se sabe relacionar consigo mismo, con los estudiantes, los saberes y la vida, hilando modos de comunicar y experimentar en las prácticas de enseñanza; un profesor abierto al cambio, que se interesa por lo que pasa en la vida de los estudiantes, que también es lo que pasa en su vida; es un ser empático, que posibilita interacciones. Se trata de una pedagogía abierta a las conexiones, a los conocimientos y la vida. Se trata de un profesor con una mirada abierta, plural, múltiple y rizomática de los acontecimientos que se experimentan instante a instante.

Para Manen, se trata de un maestro que habita el aula desplegando la vida con sentido formativo desde una apertura a las diferencias, las potencialidades, la imaginación y el deseo, alguien que trasciende la acumulación, la repetición, descripción, interpretación y análisis de conocimientos, "Porque lo educativo hay que verlo en la tensión entre lo que vivimos y lo que nos mueve como búsqueda, como aspiración".[237] En palabras del profesorado y de los estudiantes, las relaciones en el aula se pueden asociar a una educación crítica, habitada por el saber hilado a los sucesos cotidianos, una educación dinámica

236. Bárcena, Larrosa y Mèlich, "Pensar la educación".

237. Manen, *Investigación educativa*, 161.

con contextos académico, social, histórico, político y cultural, de modo que con ella algo nos pase, nos deje diferentes, que ocasione un cambio que nos afecte en los modos de sentir, percibir, pensar y actuar, dejando marcas y huellas de trans(formación).

Según el estudio, el profesor que seduce a los estudiantes hace del aula un espacio abierto al movimiento, cuyas fuerzas avivan deseo, placeres, acogida, confianza y proximidad; se trata de docentes que, con su presencia, potencian fuerzas que expanden la vida, dispuestos a soltar sus prejuicios, que se dejan decir y afectar por la presencia del otro con sus rarezas y particularidades. Para los estudiantes, los profesores que rompen los esquemas de la verticalidad con sus modos de estar en el aula constituyen la razón sensible que hace presencia viva en el aula como posibilidad de expresión de lo nuevo, como potencia que habita sus cuerpos.

Bibliografía

Amado Apóstolo Ventura, María, Marília Maria Andrade Marques da Conceição e Neves, Cândida Rosalinda Exposto Costa Loureiro, Maria Manuela Frederico-Ferreira y Edimar Márcio Pires Cardoso. "O 'bom professor'-opinião dos estudantes". *Referência-Revista de Enfermagem*, Vol. 3, no. 5 (2011): 95-102. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=388239964018

Arnon, Sara and Nirit Reichel. "Who Is the Ideal Teacher? Am I? Similarity and Difference in Perception of Students of education Regarding the Qualities of a Good Teacher and of Their Own Qualities as Teachers". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 13, no. 5 (2007): 441-64. https://doi.org/10.1080/13540600701561653

Bain, Ken. *Lo que hacen los mejores profesores de universidad.* 2.ª ed. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, PUV, 2007.

Bakx, Anouke, Ton Van Houtert, Maartje van de Brand and Lisettte Hornstra. "A Comparison of High-Ability Pupils' Views vs. Regular Ability Pupils' Views of Characteristics of Good Primary School Teachers". *Educational Studies*, Vol. 45, no. 1 (2019): 35-56. http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2017.1390443

Bárcena, Fernando, Jorge Larrosa y Joan-Carles Mèlich. "Pensar la educación desde la experiencia". *Revista Portuguesa de Pedagogía,* no. 40-1 (2006): 233-59. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-1_11

Beuchat, Cecilia. "Escuchar: el punto de partida. Lectura y vida". *Revista Latinoamericana de Lectura,* Vol. 3 (1989): 20-25. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n3/10_03_Beuchat.pdf

Cabalín, Daisy y Nancy Navarro. "Conceptualización de los estudiantes sobre el buen profesor universitario en las carreras de la salud de la Universidad de La Frontera-Chile". *International Journal of Morphology*, Vol. 26, no. 4 (2008): 887-92. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022008000400017

Caballero-Montañez, Robert y Luis Sime-Poma. "'Buen o buena docente' desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria". *Revista Electrónica Educare*, Vol. 20, no. 3 (2016): 1-23. https://doi.org/10.15359/ree.20-3.4

Cádiz, Janet, Olga Villanueva, María Echenique y María Astorga. "¿Profesores competentes o humanizadores?". *Educación y Educadores*, Vol. 15, no. 3 (2012): 535-46. https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2453

Contreras, José. "Educar la mirada... y el oído: percibir la singularidad y también las posibilidades". *Cuadernos de Pedagogía,* no. 311 (2002): 61-65. http://hdl.handle.net/11162/31943

______. "Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 24, no. 2 (2010): 61-81. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198004

______, coord. *Enseñar tejiendo relaciones. Una aproximación narrativa a los docentes y a sus clases de Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Morata, 2017.

Contreras, José y Nuria Pérez de Lara, comps. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 2010.

Corrado, Rosana Egle y Martha Goñi. "La interacción en el aula. Aprender con los demás". *Espacios en Blanco*, no. 12 (2002): 165-75. https://bit.ly/31XWEaS

Cortez, Karina, Valeria Fuentes, Isabel Villablanca y Carolina Guzmán. "Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas". *Estudios Pedagógicos*, Vol. 39, no. 2 (2013): 97-113. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200007

Covarrubias, Patricia y María Magdalena Piña. "La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, Vol. 34, no. 1 (2004): 47-84. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034103

Cuenca, María. "Motivación hacia el aprendizaje en las personas mayores más allá de los resultados y el rendimiento académico". *Revista de Psicología y Educa-*

ción, Vol. 1, no. 6 (2011): 239-54. http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/contenido?num=1006&y=2011

Delors, Jacques. "La educación o la utopía necesaria". En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Editado por Jacques Delors, 7-30. París: Ediciones UNESCO, 1996. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Diccionario Ilustrado P.L. 19.ª ed. México, D. F.: s. e., 1989.

Escobar, Diana y Elvia González. "El hombre soñado por Borges o la pedagogía de la imaginación". *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 14, no. 32 (2002): 93-102. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6735

Fabre, Michel. "Experiencia y formación: la Bildung". *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 23, no. 59 (2011): 215-25. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/8717

Fernández, José. "Competencias docentes y educación inclusiva". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 15, no. 2 (2013): 82-99. http://www.redalyc.org/pdf/155/15528263006.pdf

Fernández, Jesús y Juan García. *El valor pedagógico del humor en la educación social*. Bilbao: Desclée De Brouwer, 2010.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. 3.ª ed. Madrid: Siglo XXI Editores, 2005.

Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y Método II*. Traducido por Manuel Olasagasti. Salamanca: Sígueme, 2006.

Gaviria, Didier y Francisco Castejón. "Desarrollo de valores y actitudes a través de la clase de educación física". *Movimento*, Vol. 22, no. 1 (2016): 251-62. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115344155019

_____. "¿Qué piensa el alumnado sobre sus profesores de educación física?". *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, Vol. 32, no. 4 (2018): 603-20. https://www.readcube.com/articles/10.11606%2Fissn.1981-4690.v32i4p603-620

Hamre, Bridget and Robert Pianta. "Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure?". *Child Development*, Vol. 76, no. 5 (2005): 949-67. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x

Hativa, Nira, Rachel Barak and Etty Simhi. "Exemplary University Teachers". *The Journal of Higher Education*, Vol. 72, no. 6 (2001): 699-729. https://doi.org/10.1080/00221546.2001.11777122

Hernández, Karen y Anggy Lesmes. "La escucha activa como elemento necesario para el diálogo". *Convicciones*, Vol. 5, no. 9 (2018): 83-87. https://www.fesc.edu.co/Revistas/OJS/index.php/convicciones/article/view/272

Ida, Zagyváné. "What Makes a Good Teacher?". *Universal Journal of Educational Research*, Vol. 5, no. 1 (2017): 141-7. https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050118

Jiménez, María Asunción y Fermín Navaridas. "Cómo son y qué hacen los 'maestros excelentes': la opinión de los estudiantes". *Revista Complutense de Educación*, Vol. 23, no. 2 (2012): 463-85. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4134106

Kadioglu, Hatice and Serkan Kadioglu. "Identifying the Qualities of an Ideal Teacher in Line with the Opinions of Teacher Candidates". *European Journal of Educational Research*, Vol. 7, no. 1 (2018): 103-11. https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.1.103

Lupascu, Andreia, Georgeta Pânisoară and Ion-Ovidiu Pânisoară. "Characteristics of Effective Teacher". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 127 (2014): 534-8. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.305

Manen, Max Van. *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books S. A., 2003.

______. *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós, 2004.

______. "Phenomenology of Practice". *Phenomenology & Practice*, Vol. 1, no. 1 (2007): 11-30. https://journals.library.ualberta.ca/pandpr/index.php/pandpr/article/view/19803/15314

______. "Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action". *Peking University Education Review*, Vol. 6 (2008): 1-23. https://www.researchgate.net/publication/284778785_Pedagogical_sensitivity_and_teachers_practical_knowing-in-action

______. "The Call of Pedagogy as the Call of Contact". *Phenomenology & Practice*, Vol. 6, no. 2 (2012): 8-34. https://doi.org/10.29173/pandpr19859

______. *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing.* Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2014.

______. *Pedagogical Tact*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2015.

Martínez, Paulina, Carme Armengol y José Luis Muñoz. "Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas". *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Vol. 18, no. 36 (2019): 55-74. http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13

Martínez-Otero, Valentín. "La empatía en la educación: Estudio de una muestra de alumnos universitarios". *Revista Electrónica de Psicología Izcala*, Vol. 14, no. 4 (2011): 174-90. http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/28899

Masschelein, Jan. "E-ducating the Gaze: The Idea of a Poor Pedagogy". *Ethics and Education*, Vol. 5, no. 1 (2010): 43-53. https://doi.org/10.1080/17449641003590621

Mata, Alejandrina. “El sentido social de la idea de un buen maestro”. *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 4, no. 2 (2004): 1-38. https://doi.org/10.15517/aie.v4i2.9091

Mejía, Amalia y Luis Arturo Ávila. “Relaciones sociales e interacción en el aula secundaria”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 14, no. 41 (2009): 485-513. http://www.redalyc.org/pdf/140/14004107.pdf

Mèlich, Joan-Carles. “La persistencia de la metamorfosis. Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud”. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 17, no. 42 (2005): 11-27. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6038

Merellano, Eugenio, Alejandro Almonacid, Alberto Moreno y Cesar Castro. “Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes?”. *Educação e Pesquisa*, Vol. 42, no. 4 (2016): 937-52. https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612152689

Monereo, Carles y Carola Domínguez. “La identidad docente de los profesores universitarios competentes”. *Educación XXI*, Vol. 17, no. 2 (2014): 83-104. https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480

Moreno, Tiburcio. “Si los buenos profesores no nacen se hacen. Entonces ¿por qué nos hacemos los desentendidos de su formación?”. *Tópicos Educacionais*, Vol. 19, no. 1 (2013): 26-54. https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22356

Olmedo, Karina y Sofía Peinado. “El perfil del profesor universitario. Desde la perspectiva de los estudiantes”. Documento presentado en el Primer Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia, Sevilla, España, 25-27 de junio de 2008.

Pieper, Josef. *Solo quien ama canta. El arte y la contemplación*. Traducido por Pablo Semper Ballester. Madrid: Ediciones Encuentro, 2015.

Rosales, Carlos. “Características de maestros y profesores de educación primaria y secundaria a través de relatos realizados por sus exalumnos”. *Educar*, Vol. 48, no. 1 (2012): 149-71. https://doi.org/10.5565/rev/educar.39

Runge, Andrés y Diego Muñoz. “Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 8, no. 2 (2012): 75-96. https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257005.pdf

Runge, Andrés, Diego Muñoz y Carlos Ospina. “Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología pedagógica”. *Pedagogía y Saberes,* no. 43 (2015): 9-28. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3864/3414

Sáenz, Mary, Shirley Villarreal y Miguel González. "Lenguajes del poder. Lenguaje de los buenos profesores de matemáticas e incidencia en el rendimiento estudiantil". *Plumilla Educativa*, Vol. 16, no. 2 (2015): 192-201. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920251

Sánchez, Manuel Marín, Roberto Martínez, Yolanda Troyanor Rodríguez and Pilar Teruel Melero. "Student Perspectives on the University Professor Role". *Social Behavior and Personality: An International Journal*, Vol. 39, no. 4 (2011): 491-6. https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.4.491

Sánchez, Ana Guadalupe. "La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria". *Revista de Educación y Desarrollo*, no. 4 (2005): 21-27. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anterioresdetalle.php?n=4

Santiago García, Rosana y César Fonseca. "Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro". *Edetania*, no. 50 (2016): 191-208. http://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/27

Schön, Donald. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.

Skliar, Carlos y Jorge Larrosa, comps. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

Teixidó, Joan y Dolors Capell. "Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias de gestión del aula de ESO: el afrontamiento de situaciones críticas". 2002. Acceso 21 de julio de 2022. https://bit.ly/3pfgYNz

Valdés, Juan. "Empatía docente y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes del Nivel Secundario". *Educación Superior*, Vol. 19, no. 29 (2020): 139-56. http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/499/4992369008/index.html

Velasco, Antonio. "Un sistema para el análisis de la interacción en el aula". *Revista Iberoamericana de Educación,* Vol. 42, no. 3 (2007). https://rieoei.org/RIE/article/view/2421

Zapata, Jhon, Andrés Calderón y Didier Gaviria. "¿Quién es un buen profesor? Un caso con estudiantes de educación secundaria en Medellín-Colombia". *Viref. Revista de Educación Física*, Vol. 7, no. 1 (2018): 19-33.

Dimensión profesional: da lo mejor de ella, es muy entregada a lo que hace y todo lo que puede hacer lo hace con amor

Liliana María Cardona Mejía[1]
Sirley Andrea Bustamante Castaño[2]

DOI: https://doi.org/10.17533/978-628-7592-65-0_8

"La dimensión profesional tiene como base y principio la actitud hacia la profesión. El buen profesor, ante todo, es quien desde su carácter y comportamiento da ejemplo y es testimonio para los demás. Es quien tiene un saber, lo comparte y potencia en sus estudiantes, asume su quehacer como compromiso y, en especial, ama lo que hace".

Liliana María Cardona Mejía y Sirley Andrea Bustamante Castaño

De acuerdo con Martha Vera et al.,[3] la dimensión profesional de un docente tiene que ver con los valores personales, entendidos como principios que guían

1. *Instituto de Educación Física y Deporte, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, profesora titular, correo: lmaria.cardona@udea.edu.co*

2. *Instituto de Educación Física y Deporte, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, profesora asociada, correo: sirley.bustamante@udea.edu.co*

3. Martha Vera et al., "Significado de los valores profesionales en docentes y estudiantes de enfermería, UNMSM-2014", *Anales de la Facultad de Medicina*, Vol. 77, no. 3 (2016): 225-9, https://doi.org/10.15381/

el comportamiento y las actitudes en el marco de su cultura personal. En este sentido, dicha dimensión hace referencia tanto a los valores de los docentes, como a aquellos inherentes a su quehacer profesional. Respecto a los valores personales, los autores señalan categorías como la vocación, la solidaridad y la responsabilidad. Así mismo, señalan que un docente muestra valor profesional en su quehacer siendo justo, teniendo compromiso, amor por el trabajo y mostrando conocimiento sobre su profesión.

Sara Arnon y Nirit Reichel[4] expresan que la buena actitud hacia la profesión, el liderazgo, el saber disciplinar y las cualidades personales son categorías que hacen parte de la dimensión profesional. Por su parte, Juan Lorenzo Vicente[5] comenta que dicha dimensión tiene relación estrecha con su formación inicial y permanente.

Luis TantaleánOdar, Mariela Vargas y Óscar López[6] hacen referencia al desempeño profesional docente y lo consideran como el equilibrio que debe haber entre el cumplimiento de las tareas pedagógicas y el resultado de su labor educativa, lo cual se refleja en las capacidades que se van desarrollando en los estudiantes y el prestigio de la institución. Por su parte, Carmen Montecinos[7] lo concibe como un conjunto de instancias formales e informales que favorecen el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas, de una nueva compresión de su profesión, su práctica y el contexto en el que se desempeña.

Nótese entonces que la dimensión profesional de un profesor incluye características ligadas tanto a su personalidad, como a su rol de maestro; ser un

anales.v77i3.12404

4. Sara Arnon and Nirit Reichel, "Who Is the Ideal Teacher? Am I? Similarity and Difference in Perception of Students of education Regarding the Qualities of a Good Teacher and of Their Own Qualities as Teachers", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 13, no. 5 (2007): 441-64, https://doi.org/10.1080/13540600701561653

5. Juan Lorenzo Vicente, "El profesor y su dimensión profesional", *Revista Complutense de Educación*, Vol. 9, no. 1 (1998): 141-63, https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9898120141A

6. Luis TantaleánOdar, Mariela Vargas y Óscar López, "El monitoreo pedagógico en el desempeño profesional docente", *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, no. 33 (2016): 1-11, https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/306806

7. Carmen Montecinos, "Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo", *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 2, no. 1 (2003): 105-28, https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/6

buen profesional demanda formación, conocimientos, habilidades y actitudes que, para el objeto de esta investigación, se ponen en escena en la clase, en las relaciones e interrelaciones con los estudiantes y pares académicos e institucionales. También es importante mencionar que la literatura utiliza diversas denominaciones sobre esta dimensión, tales como desempeño profesional, quehacer profesional y actitudes del docente. En aras de aportar claridad conceptual, se utilizará en esta investigación el término dimensión profesional. Un esquema general de las categorías que conforman la dimensión profesional de un buen profesor se presenta en la FIGURA 5.

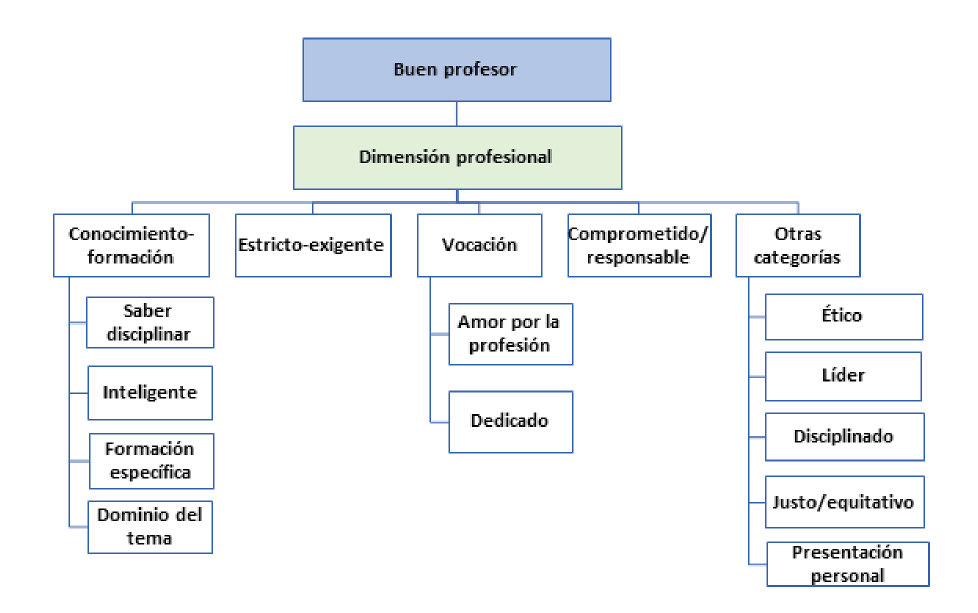


FIGURA 5. Categorías y subcategorías de la dimensión profesional.

Fuente: elaboración propia

En la figura puede notarse que se definen cuatro categorías principales y unas categorías secundarias o subcategorías. La categoría que se mencionó de manera más frecuente fue la de conocimiento-formación, destacando dentro de esta el saber disciplinar del profesor. En segundo lugar se destaca como característica de un buen profesor el ser estricto o exigente, lo que fue mencionado de manera reiterativa por los estudiantes. Finalmente, se presentan la

vocación –entendida como el amor por la profesión– y el compromiso y la responsabilidad del profesor. En este estudio también emergieron otras categorías como disciplinado, líder, ético y justo, con menor número de testimonios.

Un profesor con conocimiento-formación

Lorenzo Vicente[8] plantea que la formación debe dotar al profesor de estrategias y habilidades para su clase, de conocimiento de su disciplina, conceptos y teorías sobre los procesos educativos, y lo que puede y debe ser la profesión educativa. Hace parte de ello lo ético y lo moral que debe habitar en un profesor, lo cual se refleja siendo honesto, justo, equitativo, teniendo compromiso consigo mismo y con sus estudiantes.[9]

Gemma Tribó[10] expresa que la formación inicial debe dar cuenta de una interrelación permanente entre el saber disciplinar, su didáctica específica y lo psicosociopedagógico, lo cual debe hacerse visible tanto en la teoría, como en la práctica. En palabras de María Cuellar-Moreno y Daniel Caballero-Julia,[11] un buen profesor combina su formación teórico-práctica con actitudes y habilidades interpersonales que, a su vez, permiten generar un conocimiento en sus estudiantes.

Por su parte, Luis Piza y Jaime Reyes[12] consideran que el conocimiento profesional se constituye desde los conceptos teóricos, procedimientos y actitudes alrededor de una ciencia, lo que genera además un compromiso ético y moral asociado al conocimiento. En este sentido, un profesor debe dominar su disciplina reconociendo conceptos, habilidades y actitudes fundamentales y

8. Lorenzo Vicente, "El profesor y su dimensión profesional".

9. Eugenio Merellano et al., "Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes?", *Educação e Pesquisa*, Vol. 42, no. 4 (2016): 937-52, https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612152689

10. Gemma Tribó, "El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria", *Educación XXI*, Vol. 11 (2008): 183-209, https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.314

11. María Cuellar-Moreno y Daniel Caballero-Julia, "Características del profesorado de Educación Física en Educación Secundaria", en *8º Congresso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa*, ed. António Pedro Costa et al. (Lisboa: CIAIQ, 2019), 121-32, https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2067

12. Luis Piza y Jaime Reyes, "La necesidad de un cambio didáctico en los docentes de ciencias naturales", *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, no. extraordinario (2016): 1435-41, https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/4765/3898

circundantes. Varios estudios señalan que tener conocimiento de su asignatura y dominar su contenido son aspectos positivos que los estudiantes destacan de sus profesores y que les transmiten seguridad e influencia positiva en su propia formación y aprendizaje.[13]

Puede entonces decirse que la categoría conocimiento-formación implica que el profesor se ha formado y muestra conocimientos en su área y contexto educativo y, con ello, genera aprendizaje en sus estudiantes. Al respecto, los estudiantes manifiestan que una de las principales características de un buen profesor es que sabe del área en la cual se desempeña o la conoce, demostrando que es inteligente, domina el tema y se encuentra en constante actualización.

Como se mencionó, hacen parte de la categoría conocimiento-formación el saber disciplinar, la inteligencia, la formación específica y el dominio del tema, hallazgos que serán presentados en los siguientes apartados.

En perspectiva teórica, Armando Zambrano[14] señala que el saber disciplinar implica una reflexión sobre el conocimiento que se produce en determinado campo. El saber es una de las subcategorías del conocimiento, dado que guarda una estrecha relación con este. Cuando se menciona que alguien sabe mucho de un tema, se hace referencia a que lo conoce. Aunque en la literatura estos conceptos (conocimiento y saber) están estrechamente relacionados, este autor los diferencia y define el saber como el resultado de la relación que tiene un sujeto con un objeto de conocimiento: "alguien que reflexiona lo que conoce, alcanza un dominio sobre tal conocer".[15] Es decir, un profesor sabe cuando reflexiona sobre lo que conoce, cuando domina el conocimiento que se ha generado en

13. Jaime Cárcamo, "El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares", *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, Vol. 38, no. 1 (2012): 105-19, https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100006; Robert Caballero-Montañez y Luis Sime-Poma, "'Buen o buena docente' desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria", *Revista Electrónica Educare*, Vol. 20, no. 3 (2016): 1-23, https://doi.org/10.15359/ree.20-3.4; Merellano et al., "Buenos docentes universitarios"; Didier Gaviria y Francisco Castejón, "¿Qué piensa el alumnado sobre sus profesores de educación física?", *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, Vol. 32, no. 4 (2018): 603-20, https://www.readcube.com/articles/10.11606%2Fissn.1981-4690.v32i4p603-620; Jhon Zapata, Andrés Calderón y Didier Gaviria, "¿Quién es un buen profesor? Un caso con estudiantes de educación secundaria en Medellín-Colombia", *Viref. Revista de Educación Física*, Vol. 7, no. 1 (2018): 19-33.

14. Armando Zambrano, "Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja", *Educere*, Vol. 10, no. 33 (2006): 225-32, https://bit.ly/3sqoAPC

15. Zambrano, "Tres tipos de saber", 2.

su disciplina. El conocimiento, por su parte, tiene que ver con lo que se genera alrededor del método científico. Arnon y Reichel[16] expresan que un profesor debe tener conocimiento tanto en su campo, como en el área que enseña.

De esta manera, un profesor que conoce y domina su tema de enseñanza posibilita que el estudiante se sienta seguro y disfrute con lo que está aprendiendo. Los estudiantes destacan de sus profesores el conocimiento y dominio del tema, y lo expresan de la siguiente manera:

"Sabe mucho de los temas";[17]

"Tiene muy buen conocimiento y lo sabe transmitir de una manera muy explícita";[18]

"Es un profesor muy teso que sabe infinitas cosas";[19]

"Es una muy buena profesora, ya que tiene mucho conocimiento de los temas que nos explica";[20]

"La docente tiene un amplio conocimiento que usa de ejemplo para el desarrollo de las diferentes temáticas de una manera fácil de entender";[21]

"Maneja los temas y es buena explicando";[22]

"A la hora de explicar se le entendía muy bien y se nota que sabe del tema que explica";[23]

"Tiene conocimientos muy amplios y acertados";[24]

"Tiene conocimientos muy avanzados sobre el área";[25]

"Una profesora con un conocimiento enorme y buen criterio";[26]

16. Arnon y Reichel, "Who Is the Ideal Teacher?".
17. C.E.1.1673.
18. C.E.4.23.
19. C.E.1.1661.
20. C.E.4.14.
21. C.E.1.362.
22. C.E.1.027.
23. C.E.1.436.
24. C.E.1.208.
25. C.E.1.261.
26. C.E.1.363.

"Es una profesora muy buena, sabe mucho de su asignatura, está muy bien informada sobre sus cosas";[27]

"Es super buena profesora, sabe mucho";[28]

"Sabe sobre su materia, tiene buen conocimiento";[29]

"Sabe mucho sobre muchos temas";[30]

"Con mucho conocimiento sobre su área".[31]

Puede notarse que los estudiantes reconocen que los buenos profesores tienen un saber y la capacidad para transmitirlo. Cuando un profesor sabe sobre lo que está enseñando, permite que el interés y comprensión en la materia o asignatura aumenten, generando confianza y gusto en los estudiantes por asistir a las clases. Ellos hacen alusión a un profesor con formación, con expresiones como que el profesor es estudiado, preparado, capacitado:

"(Es) muy estudiado en las artes";[32]

"Es demasiado capacitado en lo que hace";[33]

"Es una profesora totalmente preparada";[34]

"Es un profesor demasiado preparado";[35]

"La dedicación y preparación que tiene la hace una excelente profesora";[36]

"Es un profesor muy preparado";[37]

"Sabe del tema haciendo que aprender sea divertido";[38]

27. C.E.1.393.
28. C.E.1.389.
29. C.E.2.024.
30. C.E.2.029.
31. C.E.2.119.
32. C.E.1.485.
33. C.E.4.23.
34. C.E.4.14.
35. C.E.2.119.
36. C.E.4.023.
37. C.E.4.15.
38. C.E.2.975.

"Sabe mucho del grado con los estudiantes y sabe mucho del tema";[39]

"Con gran conocimiento del tema";[40]

"Siempre demuestra que tiene conocimiento de los temas".[41]

Un buen profesor, además de sus características pedagógicas, didácticas y humanas, debe contar también con una adecuada formación en su disciplina. Se evidencia asimismo que la formación inicial, posgradual y permanente es reconocida y valorada por los estudiantes. De igual manera, a partir de algunos testimonios, se puede afirmar que los profesores también son conscientes de la importancia de formarse en otras áreas, para cualificar su perfil profesional e incentivar a su vez a los estudiantes para que desarrollen actividades complementarias a su formación. Esto es lo que anotan los profesores respecto al tema:

"Como profesor de Química me preocupo para que cada estudiante no tuviese razones para decir que la causa fundamental de su no comprensión de la materia fuera la mala estrategia o falta de conocimiento del docente";[42]

"Próximamente deseo terminar mi maestría e implementar lo aprendido dentro de mi práctica pedagógica, además espero realizar cursos de matemáticas para mantenerme actualizada y fortalecer aquellas competencias que se requieren para la enseñanza de las matemáticas del siglo XXI, y así brindar una enseñanza acorde a las necesidades de la actualidad";[43]

"Tuve unos profesores buenísimos, para mí son gente, como dicen por ahí, son brutales, saben demasiado";[44]

"Los compañeros sí me ven, pues, como una persona como con autoridad, como con gran conocimiento y con un poder de llegar a los estudiantes muy grande";[45]

39. C.E.1.1667.

40. C.E.4.14.

41. C.E.1.1692.

42. Davinson Hinestroza Guerrero.

43. Lizeth Lorena Lopera Mazo.

44. Davinson Hinestroza Guerrero.

45. Alejandro Álvarez Restrepo.

> Yo estaba metido mucho en la parte de investigación y en la parte de proyectos de investigación, y en todo lo que tenía que ver, pues, como con la parte de microorganismos en plantas, que es como lo que siempre he trabajado [...] estar actualizado no solo en cuanto a temas actuales y demás, en lo que tiene que ver con su área, lo que sea, sino en las nuevas tecnologías que hay [...] Hay personas que ya están en una etapa donde se van a jubilar o están en otro momento, pero creo que sí es importante que se mantenga uno a la vanguardia, animando a los chicos a que investiguen o a que estén conectados con todo lo nuevo [...] Me gusta, pues, como leer mucho y mantenerme como a tono como con las cositas que van saliendo nuevas en la temática y empezar a hablar desde la realidad, desde las noticias, desde lo que está pasando ahora [...] Con esto de los chicos de necesidades educativas especiales y demás ha sido un poquito difícil, creo que sí necesito como prepararme más en eso".[46]

Resultados similares a los expuestos se hallan en estudios como los de Jaime Cárcamo,[47] Robert Caballero-Montañez y Luis Sime-Poma,[48] Cuellar-Moreno y Caballero-Julia,[49] María Asunción Jiménez y Fermín Navaridas,[50] Eugenio Merellano et al.,[51] Sarita Moreno, Diego López y Beatriz Chaverra,[52] y Jhon Zapata, Andrés Calderón y Didier Gaviria,[53] quienes manifiestan que dentro de las cualidades más relevantes de los buenos profesores están su conocimiento, el dominio de los contenidos y su saber disciplinar, los cuales contribuyen a generar tranquilidad y convicción en el aprendizaje. De esta manera, el saber que poseen los profesores es valorado y reconocido tanto por estudiantes, como por ellos mismos como un aspecto importante dentro del proceso pedagógico, generando credibilidad dentro de la escena pedagógica.

46. Alejandro Álvarez Restrepo.

47. Cárcamo, "El profesor de Educación Física".

48. Caballero-Montañez y Sime-Poma, "'Buen o buena docente'".

49. Cuellar-Moreno y Caballero-Julia, "Características del profesorado de Educación Física".

50. María Asunción Jiménez y Fermín Navaridas, "Cómo son y qué hacen los 'maestros excelentes': la opinión de los estudiantes", *Revista Complutense de Educación*, Vol. 23, no. 2 (2012): 463-85, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4134106

51. Merellano et al., "Buenos docentes universitarios".

52. Sarita Moreno, Diego López y Beatriz Chaverra, "La Educación Física desde la perspectiva de los estudiantes. Un estudio de caso", *Ciencias de la Actividad Física UCM*, Vol. 22, no. 2 (2021): 1-12, https://doi.org/10.29035/rcaf.22.2.7

53. Zapata, Calderón y Gaviria, "¿Quién es un buen profesor?".

Otros estudios resaltan la importancia del dominio del tema que debe tener un docente en el momento de impartir su clase. Caballero-Montañez y Sime-Poma[54] hablan de la buena valoración que hacen los exalumnos sobre el alto dominio de contenidos de enseñanza de sus profesores, resaltando este aspecto como parte fundamental que complementa las buenas relaciones con los estudiantes; esto es, la relación afectiva, amena, cercana que los profesores propician con sus alumnos es altamente valorada; sin embargo, esta por sí sola, sin el dominio de los contenidos del profesor, puede llevar a la desmotivación y al desorden en la clase. Ana Paula Capuano et al.[55] también muestran en su estudio que los estudiantes brasileros señalan el dominio de contenido y la capacidad didáctica como las características más importantes del buen profesor. Las agrupan con la seguridad, los conocimientos teórico-prácticos, la claridad en las explicaciones y la actualización de conocimientos, siendo todas estas características que emergieron en el presente estudio. De igual manera, Juan Carlos Guzmán[56] también menciona el dominio del tema como una característica predominante de los buenos profesores, siendo importante la capacidad de adecuarlo a las características de los estudiantes. Diana Cervantes, Alejandro Robles y Fabiola Lom[57] igualmente hallan en su estudio que el dominio de contenidos es una de las características del docente talentoso que más mencionan los estudiantes. Y, finalmente, Sara Galbán y Claudia Ortega[58] resaltan el dominio de contenido como un rasgo del buen profesor, siendo relevante que se combine con las cualidades personales y profesionales para que desencadenen una actitud motivadora para el aprendizaje y un disfrute por el momento de la clase.

54. Caballero-Montañez y Sime-Poma, "'Buen o buena docente'".

55. Ana Paula Capuano et al. "Quais atributos definem um bom professor? Percepção de alunos de cursos de ciências contábeis ofertados no brasil e em Portugal", *Revista Ambiente Contábil*, Vol. 9, no. 1 (2017): 163-84.

56. Juan Carlos Guzmán, "Buenas prácticas de enseñanza de los profesores de Educación Superior". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. *16, no.* 2 (2018): 132-45.

57. Diana Cervantes, Alejandro Robles y Fabiola Lom, "Una aproximación a las características de docentes talentosos en educación superior", *Revista Boletín Redipe*, Vol. 9, no. 7 (2020): 112-26, https://doi.org/10.36260/rbr.v9i7.1024

58. Sara Galbán y Claudia Ortega, "Cualidades y competencias del profesor universitario: La visión de los docentes", *Revista Panamericana de Pedagogía*, no. 31 (2021): 63-79.

De todo ello se desprenden también algunas implicaciones directivas orientadas a la formación permanente del profesorado, coincidiendo con lo que menciona Tribó[59] en relación con que el sistema educativo debe garantizar una sólida formación profesional y específica en los profesores desde la psicología de la educación, la pedagogía, la sociología, la didáctica específica y, por supuesto, su propia área. Las instituciones educativas deben contar con planes de formación permanente para su profesorado, de tal manera que puedan responder a las demandas cada vez más exigentes de los estudiantes y el sistema educativo, en relación con el conocimiento general y específico que debe dominar cada docente.

La inteligencia es otra de las subcategorías que ha emergido. De acuerdo con Teresa Perandones, Lucía Herrera y Asunción Lledó,[60] ser inteligente radica básicamente en la adquisición de un conocimiento que luego se pone en práctica dentro de un contexto determinado. Diana Cabezas y Elvira Carpintero[61] señalan que el docente, como principal actor educativo, es el encargado de transmitir un concepto de inteligencia al estudiante, que, aunque no se realice de manera explícita, sí es percibido por este a través de las diferentes actividades que asigna, la corrección de errores, el *feedback*, entre otros asuntos que conciernen al proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay muchos testimonios de los estudiantes que, de manera explícita, señalan que "es un profesor muy inteligente". Los siguientes son otros de los testimonios respecto al tema:

"Es un profesor muy teso y esa inteligencia y conocimiento que tiene";[62]

"Es un profesor muy inteligente, lo digo por la forma en que enseña";[63]

"Muy inteligente, nos ayuda mucho a entender algo";[64]

59. Tribó, "El nuevo perfil profesional".

60. Teresa Perandones, Lucía Herrera y Asunción Lledó, "Fortalezas y virtudes personales del profesorado y su relación con la eficacia docente", *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Vol. 7, no. 1 (2014): 141-50, https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851791015.pdf

61. Diana Cabezas y Elvira Carpintero, "Teorías implícitas sobre la inteligencia en docentes", *EduPsykhé. Revista de Psicología y Educación*, Vol. 5, no. 1 (2006): 129-42, https://journals.ucjc.edu/EDU/article/view/3780

62. C.E.1.1678.

63. C.E.4.20.

64. C.E.2.1015.

"Para mi él es el profe más inteligente y tranquilo que he tenido";[65]

"Una mente brillante para enseñar";[66]

"Por la capacidad intelectual que posee".[67]

Algunos estudios mencionan la inteligencia como rasgo característico de un profesor asociado al perfil docente, a sus características personales y actitudes.[68] Natalia Sgreccia[69] asocia el ser inteligente con tener conocimiento, cualidad también del docente. Asociada a la inteligencia se halla la sabiduría como otra característica del buen profesor.[70] Por su parte, los estudiantes comentan:

"Es una persona muy sabia en lo que hace";[71]

"Es un profesor muy sabio e inteligente";[72]

"El profe es una persona con mucha sabiduría";[73]

"Muy sabia";[74]

"Sabiduría al enseñar";[75]

"Sabiduría y sus experiencias de vida";[76]

"Su sabiduría".[77]

65. C.E.2.302.

66. C.E.2.594.

67. C.E.4.017.

68. Daisy Cabalín et al., "Concepción de estudiantes y docentes del buen profesor universitario. Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera", *International Journal of Morphology*, Vol. 28, no. 1 (2010): 283-90, https://doi.org/10.4067/s0717-95022010000100042; Merellano et al., "Buenos docentes universitarios"; Ali Haider and Shafia Jalal, "Good Teacher and Teaching through the Lens of Students", *International Journal of Research*, Vol. 5, no. 7 (2018): 1395-1409, https://journals.pen2print.org/index.php/ijr/article/view/13318

69. Natalia Sgreccia, coord., *Procesos de acompañamiento en la formación inicial y continua de profesores en matemática* (Salamanca: FahrenHouse, 2018).

70. Zoe Martínez de la Hidalga y Lourdes Villardón-Gallego, "La imagen del profesor de educación secundaria en la formación inicial", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 19, no. 1 (2015): 452-67, https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41051

71. C.E.3.226.

72. C.E.2985.

73. C.E.4.018.

74. C.E.1.167.

75. C.E.1.307.

76. C.E.1.504.

77. C.E.1.243

En definitiva, los estudiantes utilizan diversas denominaciones tales como que el profesor sabe mucho, tiene conocimiento, es inteligente, domina el contenido; en todo caso, es una característica altamente valorada de un buen profesor.

Es un profesor estricto/exigente en el buen sentido

Cuando se habla de ser estricto o exigente, se halla una ambigüedad conceptual, dado que en algunos casos son términos que se consideran sinónimos y en otros se diferencian. En el contexto de la educación, Sgreccia[78] considera que lo estricto tiene que ver con la manera en que un profesor trata a sus estudiantes y refiere que son términos similares el ser recto, firme, serio y tener carácter. Por su parte, la exigencia tiene una relación directa con la clase y se refiere a establecer límites y demandar de los alumnos que hagan sus trabajos lo mejor posible. De acuerdo con Graciela Flores,[79] la calidad de la educación tiene como uno de sus elementos clave la exigencia académica, vista a través de las prácticas de enseñanza del profesor, teniendo como resultado un buen desempeño y éxito de los estudiantes.

En el estudio empírico, se destaca el testimonio de un profesor a propósito de la diferenciación de estos dos términos:

"Yo creo que de pronto estricto no tanto, de pronto exigente, ¿cierto?, yo veo como una persona estricta a alguien que no se puede salir de la norma y está muy apegado como a ese camino, y yo me considero, pues, como una persona exigente y creo que un profesor tiene que tener cierto nivel de exigencia para que ellos den más a veces de lo que pueden dar".[80]

En este sentido, podría afirmarse que ser estricto es estar ajustado a las normas, mientras que la exigencia tiene que ver con hacer algo muy bien y de

78. Sgreccia, *Procesos de acompañamiento.*

79. Graciela Flores, "Dimensión ética de la enseñanza. Un estudio interpretativo de las prácticas de profesores memorables de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata", *Revista de Educación*, no. 14 (2018): 175-8.

80. Alejandro Álvarez Restrepo.

manera rigurosa. En aras de ser prácticos, consideramos que están relacionados los términos estricto, exigente, rígido, duro, firme, entre otros, y los hemos clasificado dentro de la categoría estricto-exigente. Esto a su vez coincide con el planteamiento de Juan Antonio Gallastegui Roca,[81] quien, aunque reconoce que hay diferencia conceptual –estricto relacionado con ser firme y exigente con las acciones inherentes a la clase–, opta por fusionarlos.

En todo caso, los testimonios evidencian que el ser estricto/exigente es una característica de un buen profesor y que, en definitiva, lo que se pretende es potenciar las capacidades de los estudiantes y que sean cada vez mejores:

“Me parece que es mejor o uno de los mejores porque es estricto”;[82]

“Porque el profesor es demasiado estricto, nos apoya muy bien en la asignatura”;[83]

“El nivel de exigencia del docente es excelente”;[84]

“Es bastante estricto, pero eso lo convierte en un buen profesor, prepara sus clases y es dedicado a su materia y al colegio”;[85]

“La calidad y la exigencia en sus clases es muy buena”;[86]

“Es muy exigente y eso es bueno”;[87]

“Es una muy buena profesora, estricta y organizada, que siempre ve el potencial de los alumnos”;[88]

“Estricta y sabe exigir para que los estudiantes se esfuercen y sean mejores”;[89]

81. Juan Antonio Gallastegui Roca, “Las actitudes docentes del profesorado como referentes para el diseño de un plan de mejora en un centro de educación secundaria” (Tesis de maestría, Universidad de Cantabria, Santander, 2012), http://hdl.handle.net/10902/1793

82. C.E.3.005.

83. C.E.6.014.

84. C.E.3.149.

85. C.E.2.2977.

86. C.E.3.244.

87. C.E.3.276.

88. C.E.1.387.

89. C.E.1.1543.

"Suele ser estricta, pero lo hace porque ella sabe que nosotros podemos hacer mucho más allá de lo que pensamos";[90]

"Es un profesor que exige mucho a los estudiantes para poder que todos salgamos ganando en la materia";[91]

"Es muy estricto y eso nos ayuda a superarnos a nosotros mismos";[92]

"Tiene un nivel de exigencia y eso hace que aprendamos más".[93]

Por su parte, el profesorado reconoce que la exigencia hace parte de un buen proceso; incluso, que deben dar ejemplo de ello:

"Yo a los chicos les exijo que tienen que entregarme todo a tiempo, porque yo entrego todo a tiempo [...] Me describo como una persona muy alegre, que disfruta mucho lo que hace, se exige a sí mismo y trata de ser muy ordenado";[94]

> Para la evaluación sí soy muy exigente, para eso sí, ellos me dicen que tan templado, que no sé qué, pero creo que la exigencia es buena, ¿cierto?, en la medida en que incluso uno da [...] hay que valorar también el esfuerzo con que lo hacen y la forma en que lo hacen, entonces creo que la exigencia es algo importante que sí debemos tener como formadores [...] La exigencia de pronto que yo tengo también en la parte de la entrega de sus trabajos o de sus cosas creo que también les da mucha formación en lo que tiene que ver con valores desde las cosas, pues, bien hechas.[95]

El siguiente testimonio de uno de los profesores destaca también que los estudiantes relacionan el ser exigente con ser serio o amargado:

"Yo era como muy estricto, era muy exigente la verdad, era muy eeeh, no sé, incluso los chicos a veces me decían no, profe, usted es el profe más joven, pero como el más amargado, como todo serio, como todo no sé qué".[96]

90. C.E.1.1613.
91. C.E.2.1543.
92. C.E 2.2984.
93. C.E.3.098.
94. Davinson Hinestroza Guerrero.
95. Alejandro Álvarez Restrepo.
96. Alejandro Álvarez Restrepo.

En la literatura se hallan varios estudios que mencionan el ser estricto/exigente como una de las características de un buen profesor. Adrián Cruz[97] lo incorpora a las actitudes que debe tener un docente en su dimensión social. Sgreccia[98] lo relaciona con el trato que el docente da a los estudiantes, haciendo parte de ello el ser serio, recto, con carácter. Compara esta actitud en la clase de Matemáticas y en otras disciplinas, sin encontrar diferencias significativas, lo cual conduce a la idea de que la característica de ser estricto está presente en todos los profesores, independiente del área.

Por el contrario, el estudio de Cárcamo[99] menciona el ser estricto como una característica negativa del profesor de Educación Física según la opinión de los escolares; sin embargo, se percibe que el término está relacionado con ser autoritario, lo que se aleja de la concepción que se le ha dado en el presente trabajo.

Por su parte, el estudio de Maria Liakopoulou[100] coincide con el presente estudio al reconocer que un buen profesor busca potenciar las aptitudes y capacidades de sus estudiantes, relacionando este aspecto con la exigencia. Los resultados también coinciden con los estudios de Merellano et al.,[101] Mariluz Restrepo y Rafael Campo,[102] y Carlos Rosales,[103] debido a que indican cómo la exigencia es una de las características de un buen profesor, ya que puede ayudar al mejoramiento de los estudiantes alrededor de la adquisición de sus conocimientos, así como al aumento de su nivel académico. Los buenos profesores son autoexigentes, debido a que brindan lo mejor de ellos,[104] evidenciando dentro

97. Adrián Cruz, "¿Qué hace al buen maestro?: La visión del estudiante de ciencias físico matemáticas", *Latin American Journal of Physics Education*, Vol. 2, no. 2 (2008): 147-51, http://www.lajpe.org/index_may08.html

98. Sgreccia, *Procesos de acompañamiento.*

99. Cárcamo, "El profesor de Educación Física".

100. Maria Liakopoulou, "The Professional Competence of Teachers: Which Qualities, Attitudes, Skills and Knowledge Contribute to a Teacher's Effectiveness?", *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 1, no. 21 (2011): 66-78.

101. Merellano et al., "Buenos docentes universitarios".

102. Mariluz Restrepo y Rafael Campo, *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo* (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2002).

103. Carlos Rosales, "Características de maestros y profesores de educación primaria y secundaria a través de relatos realizados por sus exalumnos", *Educar*, Vol. 48, no. 1 (2012): 149-71, https://doi.org/10.5565/rev/educar.39

104. Rosales, "Características de maestros y profesores".

de su labor como docente un sentido de responsabilidad y pertenencia por lo que hace.

De esta manera, a partir del estudio empírico y el análisis teórico, se puede concluir que el ser estricto/exigente es una de las características de un buen profesor que, en definitiva, busca que los estudiantes adelanten sus actividades y desarrollen sus capacidades de la mejor manera. Sin embargo, debe tener cuidado de no convertirse en un profesor autoritario, opresor y dictatorial que solo busca un rendimiento académico sin importarle las capacidades de cada sujeto; por el contrario, la exigencia debe convertirse en una posibilidad para que el estudiante adquiera de la mejor manera el aprendizaje, buscando su beneficio y potencializando lo mejor de cada uno.

Se nota el amor que tiene por su labor

Faustino Larrosa[105] plantea que la vocación tradicionalmente es parte indisoluble de la profesión del maestro. En un momento, la vocación estuvo ligada a la religión católica y solía relacionarse con tener un estilo de vida moralmente ejemplar. Así, se le otorgaba un sentido de servicio a los demás, de dedicación espiritual y, para el caso específico de un docente, se entendía como aquel que se adaptaba y era desinteresado por los bienes materiales. Se consideraba que la docencia era la profesión que más vocación demandaba, significaba tener fe, moral y entusiasmo por el trabajo, cumplir con los deberes y actuar según los derechos que correspondieran. El concepto ha ido evolucionando, producto de las transformaciones que ha tenido la sociedad, demandando nuevas funciones y calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de la familia y la sociedad, que incluso pueden trascender las funciones propias de un docente. Al respecto, es claro que pueden existir otros factores externos que limiten la atención a dichas demandas y ello no significa que es falta de vocación docente, es decir, no puede atribuírsele a la vocación otros asuntos o servicios que no correspondan a la labor propia del profesor. También es importante señalar que

105. Faustino Larrosa, "Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, Vol. 13, no. 4 (2010): 43-52, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3675464

la vocación tiene una relación directa con la profesión del docente y que, por tanto, da cuenta del amor por esta. Ello no suple la preparación profesional que un docente debe tener.[106]

Teresa Fuentes[107] presenta dos conceptos de vocación. Por un lado, la asume como experiencia que da sentido a la vida de un sujeto y, por el otro, como tarea vinculada al modo de ser de un docente. De una u otra manera, la vocación se manifiesta desde la entrega desinteresada, la pasión y compromiso con que se desarrollan las actividades propias de una profesión u oficio.

En el presente estudio, los estudiantes destacan de sus profesores de manera reiterativa la dedicación, gusto, cariño, entrega y amor por lo que hacen:

"Da lo mejor de ella, es muy entregada a lo que hace y todo lo que pueda hacer lo hace con amor";[108]

"Demuestra el amor que tiene por su labor";[109]

"Me gusta la forma en que expresa el amor que le tiene a lo que hace";[110]

"Se le nota que disfruta enseñar";[111]

"Es muy buena profesora, tanto en la enseñanza, como en el amor y paciencia en su labor";[112]

"Me parece el profesor más destacable de todo mi bachillerato, ya que se nota en cada una de sus clases su amor por la profesión, su carisma con los alumnos y su profesionalismo en cada uno de los temas enseñados";[113]

"El profesor tenía un amor por su materia que lo transmitía a todos";[114]

106. Vera et al., "Significado de los valores profesionales".

107. Teresa Fuentes, "La vocación docente: una experiencia vital", *Ars Brevis*, no. 7 (2001): 285-303, https://raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/90309

108. C.E.1.101.

109. C.E.2.277.

110. C.E.4.56.

111. C.E.4.38.

112. C.E.4.23.

113. C.E.6.05.

114. C.E.1.187.

"Es un profesor que enseña con mucha dedicación";[115]

"Le gusta lo que ama, es tan apasionada por su carrera y por dar la clase, busca todo por hacerla";[116]

"Es muy dedicada a su profesión";[117]

"Tiene amor a su trabajo".[118]

En cuanto a los profesores, sus declaraciones corroboran lo dicho por los estudiantes, indicando que disfrutan su labor y sienten gusto por lo que hacen. Así lo expresan dos de ellos:

"Bueno, primero que lo gozo, lo disfruto. Eso es, para mí no es trabajo, para mí no es una clase, para mí no es madrugar, sino es como un relajo, es compartir y también yo a ellos siempre les digo: durante mi clase se llama 'numeral' (hashtag), porque siempre es #MeEstoyOxidando, #EstoyEntendiendo, #EstoyReducido si no entiendo";[119]

"Yo no me imagino haciendo otra cosa".[120]

Hay estudios que, de manera específica, analizan la vocación del docente. Felipe Mujica y Nelly del Carmen Orellana[121] analizaron la vocación docente, concibiéndola como fuente de motivación intrínseca y bienestar subjetivo que tiene que ver, a su vez, con la realización personal y un desempeño sin condiciones. Sus hallazgos se relacionan con el presente estudio desde las concepciones que los mismos profesores tuvieron sobre su vocación, mencionando aspectos como las ganas, el deseo, el interés personal, la felicidad, algo que se hace con placer y dedicación y que conduce, por tanto, a que el trabajo se vea como algo no obligado. Así mismo, concluyen que hay factores que pueden

115. C.E.4.29.

116. C.E.4.35.

117. C.E.4.50.

118. C.E.6.41.

119. Davinson Hinestroza Guerrero.

120. Lizeth Lorena Lopera Mazo.

121. Felipe Mujica y Nelly del Carmen Orellana, "Autopercepción de la vocación en docentes de educación física escolar en Chile", *Revista de Investigación Educativa*, no. 27 (2018): 203-29, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7125468

incentivar dicha vocación, como es el desarrollo integral de los estudiantes, el espacio físico asignado para su desempeño laboral y los logros profesionales. También, hay factores que, por el contrario, pueden perjudicarla, como la ausencia de valoración profesional y la tecnocracia del sistema.

Arnon y Reichel[122] analizaron las características de un profesor ideal desde la percepción de los estudiantes. La vocación es una de las características más dominantes e importantes, y se relaciona con el amor a la profesión, lo que a su vez se considera fuente de motivación. De igual manera, el amor a la profesión es mencionado como una de las características personales de un buen profesor.[123] También estudios como los de Carles Monereo y Carola Domínguez,[124] y Simerjit Singh et al.,[125] concuerdan con los resultados obtenidos alrededor de este tema, al indicar cómo desde la perspectiva de los profesores un buen docente debe mostrar amor y pasión durante el ejercicio profesional, es decir, reflejar la vocación en cada acción que realiza.

De esta manera, tanto en el estudio empírico, como en los hallazgos de la literatura la vocación es un aspecto importante que hace parte de las dimensiones que los estudiantes mencionan al describir a un buen profesor. Esta se refleja desde el deseo, la motivación, las ganas y, especialmente, el amor que se devela en lo que se hace.

Un profesor comprometido y responsable

Otra cualidad importante mencionada por los estudiantes fue la responsabilidad. Vera et al.[126] la definen como la disposición que se tiene para contribuir a una tarea común. Significa también asumir las consecuencias de los actos.

122. Arnon y Reichel, "Who Is the Ideal Teacher?".

123. Zeynep Ayvaz-Tuncel and Ibrahim Tuncel, "Good Teacher Perceptions of Students Attending the Pedagogical Formation Certificate Program", *International Journal of Evaluation and Research in Education*, Vol. 8, no. 1 (2019): 165-72, https://doi.org/10.11591/ijere.v8i1.17093

124. Carles Monereo y Carola Domínguez, "La identidad docente de los profesores universitarios competentes", *Educación XXI*, Vol. 17, no. 2 (2014): 83-104, https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480

125. Simerjit Singh et al., "Qualities of an Effective Teacher: What Do Medical Teachers Think?", *BMC Medical Education*, Vol. 13, no. 128 (2013): 1-7, https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-128

126. Vera et al., "Significado de los valores profesionales".

Así mismo, Merellano et al.[127] consideran la responsabilidad como una de las características de un buen docente, haciendo alusión al cumplimiento de sus obligaciones y a la conciencia sobre sus actos y decisiones.

Para Fani Lauermann y Stuart Karabenick,[128] la responsabilidad del profesor es un sentimiento de obligación y compromiso que incluye la motivación, atención y relación con los estudiantes en aras de alcanzar los resultados educativos. Consuelo Cáceres, Carla Muñoz y Jorge Valenzuela[129] presentan dos perspectivas: por un lado, la responsabilidad como las acciones que se generan para el logro de los objetivos y, por el otro, la responsabilidad como un sentimiento que lleva a evitar situaciones que puedan limitar o impedir que dichos objetivos se concreten, es decir, esta última perspectiva tiene un carácter intrínseco, inherente a la vocación del docente, que lo lleva a generar las acciones necesarias para alcanzar los resultados educativos.

Desde estas perspectivas, la responsabilidad está relacionada con el compromiso, por lo que han sido tratadas en una sola categoría. Los estudiantes mencionan reiteradamente la palabra responsable para destacar a un buen profesor. Además, expresaron lo siguiente:

"Cumple muy responsablemente con su trabajo";[130]

"Es un profesor que se caracteriza por hacer bien sus trabajos con responsabilidad";[131]

"Ella es una persona muy aplicada, responsable";[132]

"Es muy buen profe y se responsabiliza por su materia";[133]

127. Merellano et al., "Buenos docentes universitarios".

128. Fani Lauermann and Stuart Karabenick, "The Meaning and Measure of Teachers' Sense of Responsibility for Educational Outcomes", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 30 (2013): 13-26, https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.001

129. Consuelo Cáceres, Carla Muñoz y Jorge Valenzuela, "Responsabilidad personal docente y motivación escolar", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, Vol. 24, no. 1 (2021): 175-88, https://doi.org/10.6018/reifop.402761

130. C.E.6.29.

131. C.E.1.1674.

132. C.E.4.89.

133. C.E.1.639.

"Es muy responsable y cumplido con todo".[134]

Los testimonios de los estudiantes dan cuenta de que un profesor responsable es aquel que cumple con sus actividades, hace bien sus cosas y a tiempo; por tanto, el cumplimiento de los deberes desde la perspectiva de cantidad-calidad (hacer todo y bien hecho) y tiempo (oportunamente) es una característica de los buenos profesores.

Para los educadores, quienes son responsables y cumplidos con sus deberes reflejan una preocupación por su labor, demostrando entrega y dedicación por lo que hacen, transformando la manera de transmitir sus ideas y motivando a sus estudiantes para que muestren interés por su asignatura o materia y participen en esta. Saben que son referentes para sus estudiantes y que, por tanto, deben dar ejemplo con sus actitudes, buscando formar personas responsables para el presente y el futuro. Frente a este hecho, algunos profesores manifiestan:

"Ha cambiado completamente mi responsabilidad frente a lo que le trasmito al estudiante, el ejemplo es uno darse cuenta de que uno es un referente. Entonces todo eso lo va formando a uno como profesional, el uno ser más responsable con sus acciones [...] uno lo asume dentro de su labor";[135]

"Yo siempre he tratado de ser como muy disciplinado digamos que con todo lo que hago, tratando de cumplir con todo siempre, cumplir de la mejor manera".[136]

Investigaciones como las de Daisy Cabalín y Nancy Navarro,[137] Caballero-Montañez y Sime-Poma,[138] Merellano et al.,[139] Sebastián Trueba,[140] Cervantes,

134. C.E.3.27.

135. Lizeth Lorena Lopera Mazo.

136. Alejandro Álvarez Restrepo.

137. Daisy Cabalín y Nancy Navarro, "Conceptualización de los estudiantes sobre el buen profesor universitario en las carreras de la salud de la Universidad de La Frontera-Chile", *International Journal of Morphology*, Vol. 26, no. 4 (2008): 887-92, http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022008000400017

138. Caballero-Montañez y Sime-Poma, "'Buen o buena docente'".

139. Merellano et al., "Buenos docentes universitarios".

140. Sebastián Trueba, "Características de los mejores docentes de los profesorados en educación física", *Praxis*, Vol. 14, no. 1 (2018): 51-59, https://doi.org/10.21676/23897856.2540

Robles y Lom,[141] y Cáceres, Muñoz y Valenzuela,[142] evidencian que los profesores talentosos son aquellos que son responsables con su labor docente y comprometidos frente a esta. Dicho compromiso puede influenciar tanto en la motivación del estudiante frente a la asignatura, como en su rendimiento académico.

Frente a esta dimensión, puede concluirse que un profesor debe ser autorresponsable de la enseñanza, lo que significa que ha adquirido un compromiso con los estudiantes en su formación académica y humana. No basta solo con el conocimiento que tenga o con el cumplimiento de sus deberes, como el llegar temprano a clases o cumplir las labores que estipulan su contrato laboral, sino que también es necesario el interés por su labor profesional y dedicación a esta, lo que se ve reflejado en cada acción que realiza dentro y fuera del aula de clases. Esta es una de las características que hace que un profesor sea memorable y considerado el mejor.

Otras características del buen profesor

Otras categorías con menor densidad surgieron en los testimonios de estudiantes y docentes como características de un buen profesor. También fueron tenidas en cuenta en el análisis, en aras de presentar una perspectiva cuidadosa y profunda del objeto de estudio.

Es muy correcta en cada acción y decisión que toma

La ética tiene que ver con el buen hacer, con el actuar bajo unos principios tanto a manera individual como organizacional. Hacen parte de la ética el compromiso con la labor docente, la puntualidad, la presentación, la honestidad, la justicia y la coherencia con todos sus actos.[143]

Merellano et al.[144] reconocen que la ética del profesor es muy importante; sin embargo, debe estimular la reflexión tanto personal como compartida, esto

141. Cervantes, Robles y Lom, “Una aproximación a las características”.

142. Cáceres, Muñoz y Valenzuela, “Responsabilidad personal docente”.

143. Larrosa, “Vocación docente”; Merellano et al., “Buenos docentes universitarios”.

144. Merellano et al., “Buenos docentes universitarios”.

es, un profesor ético debe dar ejemplo desde su actuar. En el estudio indagaron por los rasgos éticos y morales y por la ética laboral como características de la personalidad del profesor, las cuales fueron reconocidas por los estudiantes. Vera et al.[145] presentan la ética como un valor profesional y encuentran una total convergencia entre la percepción de estudiantes y docentes, refiriéndose a un actuar ético desde el ejemplo.

En palabras de los estudiantes, la ética se refiere a un correcto actuar:

"Es muy correcto con los estudiantes [...] Es muy correcta con cada acción y decisión que toma";[146]

"Es correcto en lo que hace y cómo lo hace";[147]

"Me parece un profesor muy recto";[148]

"Una profesora demasiado honesta";[149]

"Es una profesora muy transparente";[150]

"Un amigo dentro y fuera de clase, pero a la hora de ser correcto lo es".[151]

Lo justo, dentro del buen actuar del profesor, fue altamente valorado también por los estudiantes, pues lo mencionan de manera explícita y reiterativa. También se encuentra que lo relacionan con un trato equitativo tanto en la relación con ellos, como en las asignaciones propias de la asignatura:

"Él es un profesor que cuando tiene que imponer orden lo hace de una manera justa";[152]

"No tiene preferencias, trata a todos por igual";[153]

"Es justo, razonable, [...] su trabajo lo hace excelente";[154]

145. Vera et al., "Significado de los valores profesionales".
146. C.E.2.261.
147. C.E.3.101.
148. C.E.2.039.
149. C.E.2.532.
150. C.E.2.459.
151. C.E.3.53.
152. C.E.4.065.
153. C.E.2.101.
154. C.E.2.188.

"(Es) buena profesora y justa con todos";[155]

"(Es) justa en su asignatura".[156]

Los estudiantes también refirieron la presentación personal como una característica del buen profesor, entendida como la buena presencia:

"Es un profesor que tiene buena presencia";[157]

"Siempre que viene al colegio viene arreglado".[158]

De esta manera, se reconoce que la imagen que proyecta el profesor desde su presencia y presentación personal es parte importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que genera confianza, respeto y habla bien del profesor.

Tiene un sentido de liderazgo en la institución

Varios estudios mencionan el liderazgo como una característica del profesor.[159] Incluso el estudio de B. Lord y B. Miller[160] menciona la importancia de formar profesores líderes para darle mayor sostenibilidad a las reformas y cambios que se establecen en el sector educativo. La concepción de liderazgo se aleja de la tradicional acción, en ocasiones jerárquica, del director o jefe, y se asume desde el aprendizaje y la influencia que se ejerce en otros para que se unan a un actuar bajo unos fines establecidos. Marilyn Katzenmeyer y Gayle Moller[161] definen cuatro características que hacen a un profesor líder: 1. Es líder dentro y fuera del aula de clase; 2. Identifica y contribuye a la formación de nuevos líderes;

155. C.E.1.086.

156. C.E.1.545.

157. C.E.3.089.

158. C.E.4.083.

159. Montecinos, "Desarrollo profesional docente"; Samy A. Azer, "The Qualities of a Good Teacher: How Can They Be Acquired and Sustained?", *Journal of the Royal Society of Medicine*, Vol. 98, no. 2 (2005): 67-69, https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/014107680509800211; Liakopoulou, "The Professional Competence"; Gaviria y Castejón, "¿Qué piensa el alumnado"; Ayvaz-Tuncel and Tuncel, "Good Teacher Perceptions".

160. B. Lord and B. Miller, *Teacher Leadership: An Appealing and Inescapable Force in School Reform* (Newton, MA: Education Development Center, 2000).

161. Marilyn Katzenmeyer and Gayle Moller, *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders* (Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2009).

3. Ejerce influencia en otros para mejorar sus prácticas, y 4. Asume la responsabilidad de atender las consecuencias de su liderazgo.

Los estudiantes ven a un profesor líder como aquel que los guía y sabe "imponer" orden tanto en la clase como en la institución, develando en ello habilidades directivas:

"Él es el guía de nuestra vida, nos guía a través de lo que queremos";[162]

"Tiene un sentido de liderazgo en la institución, en pocas palabras le pone orden a la institución";[163]

"Es alguien que sabe imponer un orden".[164]

Un profesor expresó su concepción de liderazgo resaltando la importancia de lo académico, pero también de lo moral reflejado en valores como la humildad:

> Yo creo que liderazgo es resaltar de una manera u otra frente a alguna circunstancia, pero resaltar bien, ¿cierto?, tanto en este caso como en una parte académica, pero también en una parte formativa o moral, o en valores, ¿cierto? Hay personas que de pronto resaltan académicamente como líderes en algún ámbito, pero en la parte moral o social no resaltan, siguen siendo personas, no sé, de pronto con falta de humildad o con falta de formación en valores, que no dejan que esa parte formativa o académica digamos que brille aún más. Entonces creo que es un complemento, una persona que resalte tanto académicamente en un aspecto, como moralmente.[165]

Desde la perspectiva de los profesores, se evidencia que es frecuente que les corresponda asumir el rol de líder, en el sentido de responsabilizarse de algunos procesos administrativos en la institución:

"Yo ahora estoy casi que liderando el colegio desde la virtualidad, porque me toca editar todos los videos, toda la parte visual, y en las reuniones a veces, por ejemplo, hoy tenemos la reunión de la próxima semana en las fiestas que

162. C.E.6.026.
163. C.E.3.031.
164. C.E.3.446.
165. Alejandro Álvarez Restrepo.

estoy liderando, que me tocó, pues como todo [...], yo lo llamo más como más responsabilidad, más ocupaciones";[166]

"Antes de la pandemia me tocó liderar todo ese proceso de la jornada escolar de votaciones".[167]

También se destaca la importancia de ser líder para formar líderes:

"Yo creo que líderes críticos y constructivos, eso es lo que yo necesito formar, personas que se destaquen por un liderazgo, pero un liderazgo pues obviamente positivo, pero que tengan ese poder y esa capacidad de razonar y saber qué es lo que están haciendo y para qué lo están haciendo [...] yo quiero formar líderes críticos y personas formadas también en valores".[168]

Al preguntar por los rasgos más importantes que debiera tener un maestro, esta fue una de las respuestas:

"Yo creo que lo primero es el liderazgo, tenemos que ser personas líderes para formar a personas líderes también".[169]

Es así como desde los testimonios se pueden identificar tres perspectivas sobre el liderazgo: la del rol del profesor cuando se le asigna la responsabilidad de dirigir tareas o procesos, la del profesor que, con sus actos, ejerce una influencia positiva en los estudiantes y contribuye a que se formen como líderes, y la del profesor que posee habilidades directivas para conducir una institución.

Es muy disciplinado y aplicado

Algunos estudiantes mencionan, de manera explícita, que el profesorado es disciplinado y lo reconocen como característica de un buen profesor; sin embargo, esta dimensión se menciona más en profesores que en estudiantes, por lo que podría decirse que para el buen profesor la autodisciplina es importante en su desempeño. Un docente se destaca por esta característica y en sus testimonios denota una relación con el esfuerzo, organización, gestión del tiempo, para responder a diversas actividades:

166. Davinson Hinestroza Guerrero.
167. Javier Enrique Peralta Romero.
168. Alejandro Álvarez Restrepo.
169. Alejandro Álvarez Restrepo.

"Como tengo que dar clase a las 6:00 a.m., con mis dos entrenadores quedamos en un acuerdo de que me entrenan a mí a las 4:00 a.m. Yo abro la pista de atletismo entonces es eso: es disciplina, organizar el tiempo [...] Sí, desde ahí inició, pues, como a formarse eso, como de organizar el día a día y tratar de tener un tiempo para todo, y realmente uno se da cuenta de que sí le alcanza el tiempo para lo que uno quiera".[170]

Cumplir con múltiples tareas simultáneamente es parte de las actividades de los profesores, dado el ritmo cada vez más dinámico y exigente en que se mueven las instituciones. Esto se relaciona con orden y disciplina:

"Disciplina, es lo primero. Yo siempre he tratado de ser como muy disciplinado, digamos que con todo lo que hago, tratando de cumplir con todo siempre y de la mejor manera";[171]

"Entrábamos a las 6:00 a.m. hasta las 2:00 p.m., de 2:00 p.m. a 3:00 p.m. un receso, y de las 3:00 p.m. hasta las 5:00 p.m., y así había que preparar, estudiar para exámenes [...] optimizar el tiempo. Por eso para mí estar en la virtualidad y los compromisos pues es lo de menos, porque uno está acostumbrado a ritmos más pesados [...] Es como tratar de organizar el tiempo para que me rinda para todo".[172]

Algunos estudios mencionan también el ser disciplinado como una característica del buen profesor. Sgreccia[173] menciona que un profesor disciplinado está para sus estudiantes, asiste puntualmente a las clases y cumple los horarios, mientras que Zapata, Calderón y Gaviria[174] solo lo mencionan como característica, sin conceptualizar al respecto. En todo caso, el buen profesor cumple con todas sus actividades oportunamente y, para ello, es necesario ser disciplinado.

A modo de cierre

La perspectiva teórica y empírica que se presenta sobre la dimensión profesional del profesor destaca elementos que se convierten en rutas de acción para su

170. Davinson Hinestroza Guerrero.

171. Alejandro Álvarez Restrepo.

172. Davinson Hinestroza Guerrero.

173. Sgreccia, *Procesos de acompañamiento.*

174. Zapata, Calderón y Gaviria, "¿Quién es un buen profesor?".

quehacer. Desde el conocimiento-formación, se resalta la reflexión permanente que debe habitar sobre el saber; su dominio tanto desde el campo, como desde el área específica genera confianza en los estudiantes, por lo cual el buen profesor debe ocuparse de su formación inicial y permanente.

En cuanto a la categoría estricto-exigente, se destaca que es valorada tanto por estudiantes como por profesores y que, en definitiva, promueve y potencia las aptitudes en el estudiantado desde una perspectiva de mejora continua, empoderamiento y aprendizaje para la vida.

La vocación, por su parte, se relaciona con el amor a la profesión y, a través del tiempo, ha sido ligada de manera indisoluble a la labor del profesor. La vocación del docente se nota en la dedicación, gusto, compromiso y entrega en cada uno de sus actos, lo cual es valorado de manera importante por los estudiantes. Es tal vez una de las características más importantes, pues motiva e impulsa una actuación docente desde la responsabilidad, el compromiso, la ética y, sobre todo, el disfrute.

En definitiva, el buen profesor, desde su dimensión profesional, se ocupa de su formación y de una autorreflexión permanente en sus actos, para que su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje esté dotada de significados y logre formar sujetos con criterio y valores personales para la vida.

Bibliografía

Arnon, Sara and Nirit Reichel. "Who Is the Ideal Teacher? Am I? Similarity and Difference in Perception of Students of education Regarding the Qualities of a Good Teacher and of Their Own Qualities as Teachers". *Teachers and Teaching: Theory and Practice,* Vol. 13, no. 5 (2007): 441-64. https://doi.org/10.1080/13540600701561653

Ayvaz-Tuncel, Zeynep and Ibrahim Tuncel. "Good Teacher Perceptions of Students Attending the Pedagogical Formation Certificate Program". *International Journal of Evaluation and Research in Education,* Vol. 8, no. 1 (2019): 165-72. https://doi.org/10.11591/ijere.v8i1.17093

Azer, Samy A. "The Qualities of a Good Teacher: How Can They Be Acquired and Sustained?". *Journal of the Royal Society of Medicine*, Vol. 98, no. 2 (2005): 67-69. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/014107680509800211

Cabalín, Daisy, Nancy Navarro, José Zamora y Silvia San Martín. "Concepción de estudiantes y docentes del buen profesor universitario. Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera". *International Journal of Morphology,* Vol. 28, no. 1 (2010): 283-90. https://doi.org/10.4067/s0717-95022010000100042

Cabalín, Daisy y Nancy Navarro. "Conceptualización de los estudiantes sobre el buen profesor universitario en las carreras de la salud de la Universidad de La Frontera-Chile". *International Jou*rnal of Morphology, Vol. 26, no. 4 (2008): 887-92. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022008000400017

Caballero-Montañez, Robert y Luis Sime-Poma. "'Buen o buena docente' desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria". *Revista Electrónica Educare,* Vol. 20, no. 3 (2016): 1-23. https://doi.org/10.15359/ree.20-3.4

Cabezas, Diana y Elvira Carpintero. "Teorías implícitas sobre la inteligencia en docentes". *EduPsykhé. Revista de Psicología y Educación,* Vol. 5, no. 1 (2006): 129-42. https://journals.ucjc.edu/EDU/article/view/3780

Cáceres, Consuelo, Carla Muñoz y Jorge Valenzuela. "Responsabilidad personal docente y motivación escolar". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado,* Vol. 24, no. 1 (2021): 175-88. https://doi.org/10.6018/reifop.402761

Capuano, Ana Paula, Alejandro Costa, Débora Gomes, Flavia Czarneski y Luane de Oliveira Lucas. "Quais atributos definem um bom professor? Percepção de alunos de cursos de ciências contábeis ofertados no brasil e em Portugal". *Revista Ambiente Contábil*, Vol. 9, no. 1 (2017): 163-84.

Cárcamo, Jaime. "El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares". *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), Vol. 38, no. 1 (2012): 105-19. https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100006

Cervantes, Diana, Alejandro Robles y Fabiola Lom. "Una aproximación a las características de docentes talentosos en educación superior". *Revista Boletín Redipe,* Vol. 9, no. 7 (2020): 112-26. https://doi.org/10.36260/rbr.v9i7.1024

Cruz, Adrián. "¿Qué hace al buen maestro?: La visión del estudiante de ciencias físico matemáticas". *Latin American Journal o*f Physics Education, Vol. 2, no. 2 (2008): 147-51. http://www.lajpe.org/index_may08.html

Cuellar-Moreno, María y Daniel Caballero-Julia. "Características del profesorado de Educación Física en Educación Secundaria". En *8º Congreso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa.* Editado por António Pedro Costa et al., 121-32. Lisboa: CIAIQ, 2019. https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2067

Flores, Graciela. "Dimensión ética de la enseñanza. Un estudio interpretativo de las prácticas de profesores memorables de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata". *Revista de Educación*, no. 14 (2018): 175-8.

Fuentes, Teresa. "La vocación docente: una experiencia vital". Ars Brevis, no. 7 (2001): 285-303. https://raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/90309

Galbán, Sara y Claudia Ortega. "Cualidades y competencias del profesor universitario: La visión de los docentes". *Revista Panamericana de Pedagogía*, no. 31 (2021): 63-79.

Gallastegui Roca, Juan Antonio. "Las actitudes docentes del profesorado como referentes para el diseño de un plan de mejora en un centro de educación secundaria". Tesis de maestría, Universidad de Cantabria, Santander, 2012. http://hdl.handle.net/10902/1793

Gaviria, Didier y Francisco Castejón. "¿Qué piensa el alumnado sobre sus profesores de educación física?". *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, Vol. 32, no. 4 (2018): 603-20. https://www.readcube.com/articles/10.11606%2Fissn.1981-4690.v32i4p603-620

Guzmán, Juan Carlos. "Buenas prácticas de enseñanza de los profesores de Educación Superior". REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 16, no. 2 (2018): 132-45.

Haider, Ali and Shafia Jalal. "Good Teacher and Teaching through the Lens of Students". *International Journal of Research*, Vol. 5, no. 7 (2018): 1395-1409. https://journals.pen2print.org/index.php/ijr/article/view/13318

Jiménez, María Asunción y Fermín Navaridas. "Cómo son y qué hacen los 'maestros excelentes': la opinión de los estudiantes". *Revista Complutense de Educación*, Vol. 23, no. 2 (2012): 463-85. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4134106

Katzenmeyer, Marilyn and Gayle Moller. *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2009.

Larrosa, Faustino. "Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, Vol. 13, no. 4 (2010): 43-52. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3675464

Lauermann, Fani and Stuart Karabenick. "The Meaning and Measure of Teachers' Sense of Responsibility for Educational Outcomes". *Teaching and Teacher Education,* Vol. 30 (2013): 13-26. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.001

Liakopoulou, Maria. "The Professional Competence of Teachers: Which Qualities, Attitudes, Skills and Knowledge Contribute to a Teacher's Effectiveness?". *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 1, no. 21 (2011): 66-78.

Lord, B. and B. Miller. *Teacher Leadership: An Appealing and Inescapable Force in School Reform*. Newton, MA: Education Development Center, 2000.

Lorenzo Vicente, Juan. "El profesor y su dimensión profesional". *Revista Complutense de Educación*, Vol. 9, no. 1 (1998): 141-63. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9898120141A https://doi.org/10.5209/RCED.18256

Merellano, Eugenio, Alejandro Almonacid-Fierro, Alberto Moreno-Doña y Cesar Castro-Jaque. "Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes?". *Educação e Pesquisa*, Vol. 42, no. 4 (2016): 937-52. https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612152689

Monereo, Carles y Carola Domínguez. "La identidad docente de los profesores universitarios competentes". *Educación XXI*, Vol. 17, no. 2 (2014): 83-104. https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480

Montecinos, Carmen. "Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo". *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 2, no. 1 (2003): 105-28. https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/6

Moreno, Sarita, Diego López y Beatriz Chaverra. "La Educación Física desde la perspectiva de los estudiantes. Un estudio de caso". *Ciencias de la Actividad Física UCM*, Vol. 22, no. 2 (2021): 1-12. https://doi.org/10.29035/rcaf.22.2.7

Mujica, Felipe y Nelly del Carmen Orellana. "Autopercepción de la vocación en docentes de educación física escolar en Chile". *Revista de Investigación Educativa*, no. 27 (2018): 203-29. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7125468

Perandones, Teresa, Lucía Herrera y Asunción Lledó. "Fortalezas y virtudes personales del profesorado y su relación con la eficacia docente". *International Journal of Developmental and Educational Psychology,* Vol. 7, no. 1 (2014): 141-50. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851791015.pdf

Piza, Luis y Jaime Reyes. "La necesidad de un cambio didáctico en los docentes de ciencias naturales". *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED, no. extraordinario* (2016): 1435-41. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/4765/3898

Restrepo, Mariluz y Rafael Campo. *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2002.

Rosales, Carlos. "Características de maestros y profesores de educación primaria y secundaria a través de relatos realizados por sus exalumnos". *Educar*, Vol. 48, no. 1 (2012): 149-71. https://doi.org/10.5565/rev/educar.39

Sepúlveda, Alejandro, Margarita Opazo y Daniel Sáez. "El docente universitario: capacidades pedagógicas para hacer clases, percepción de sus protagonistas". *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación,* Vol. 13, no. 25 (2014): 67-80. http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/48

Sgreccia, Natalia, coord. *Procesos de acompañamiento en la formación inicial y continua de profesores en matemática.* Salamanca: FahrenHouse, 2018.

Singh, Simerjit, Dinker Pai, Nirmal Sinha, Avneet Kaur, Htoo Soe and Ankur Barua. "Qualities of an Effective Teacher: What Do Medical Teachers Think?". *BMC Medical Education*, Vol. 13, no. 128 (2013): 1-7. https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-128

TantaleánOdar, Luis, Mariela Vargas y Óscar López. "El monitoreo pedagógico en el desempeño profesional docente". *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia,* no. 33 (2016): 1-11. https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/306806

Tribó, Gemma. "El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria". Educación XXI, Vol. 11 (2008): 183-209. https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.314

Trueba, Sebastián. "Características de los mejores docentes de los profesorados en educación física". Praxis, Vol. 14, no. 1 (2018): 51-59. https://doi.org/10.21676/23897856.2540

Vera, Martha, Rocío Cornejo, Luisa Rivas, Jessica Calizaya, Oswaldo Zamora y Julissa García. "Significado de los valores profesionales en docentes y estudiantes de enfermería, UNMSM-2014". *Anales de la Facultad de Medicina,* Vol. 77, no. 3 (2016): 225-9. https://doi.org/10.15381/anales.v77i3.12404

Zambrano, Armando. "Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja". Educere, Vol. 10, no. 33 (2006): 225-32. https://bit.ly/3sqoAPC

Zapata, Jhon, Andrés Calderón y Didier Gaviria. "¿Quién es un buen profesor? Un caso con estudiantes de educación secundaria en Medellín-Colombia". *Viref. Revista de Educación Física*, Vol. 7, no. 1 (2018): 19-33.

Colofón de la travesía del buen profesor: la multidimensionalidad como elemento determinante de un buen profesor

Enoc Valentín González Palacio[1]
Beatriz Elena Chaverra Fernández[2]

Como se ha explorado en apartes anteriores, la función docente es un asunto complejo y holístico, esto implica que lo que determina a un buen profesor no solo se trata de tener una característica específica, un saber o competencia en algo, sino una amalgama de dimensiones o aspectos que se combinan o barajan para desempeñarse efectivamente.

El presente apartado ilustra desde cuatro dimensiones (didáctica, pedagógica, humana y profesional) lo que significa ser buenos profesores según sus propias voces y las de sus estudiantes, a partir de un ejercicio multidimensional, es decir, que muestra lo complejo del asunto desde las interrelaciones que se

1. *Instituto de Educación Física y Deporte, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, profesor asociado, correo: enoc.gonzalez@udea.edu.co*

2. *Instituto de Educación Física y Deporte, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, profesora titular, correo: beatriz.chaverra@udea.edu.co*

tejen entre las dimensiones, haciendo uso del análisis de coocurrencia con las principales subcategorías de cada una de estas.

Al relacionar las principales subcategorías de la dimensión didáctica con las principales subcategorías de las otras dimensiones presentes en esta investigación, el método se presenta como el principal componente que permite generar relaciones entre estas. Pero ¿qué hace que un buen profesor metodológicamente sea bueno? Principalmente es que tiene una buena *interacción* con los estudiantes, es decir, no guía su enseñanza mediante visiones tradicionales y verticales de poder; por el contrario, fomenta relaciones horizontales con ellos, de acompañamiento, cercanía, escucha y buen trato (dimensión pedagógica). En segundo lugar, el profesor tiene un gran conocimiento y dominio de su área que le permite tener seguridad y generar mayores aprendizajes en los estudiantes (dimensión profesional).

En tercer y cuarto lugar surge la relación con la dimensión pedagógica: la empatía y el educar para la vida. La primera es esa capacidad para comprender las diversas situaciones, necesidades y particularidades que pueden vivir sus estudiantes; la segunda hace referencia al momento en el cual su enseñanza pasa por lo afectivo y relaciona sus saberes con la vida cotidiana, con el fin de formar seres humanos que piensen y actúen de forma ética.

En quinto lugar aparece la vocación como un elemento importante en un buen profesor, lo que se evidencia en su pasión por enseñar, su dedicación y su entrega (dimensión profesional) y, finalmente, el profesor debe tener unas condiciones humanas, que conllevan ser una buena persona, lo que incluye valores y actitudes que favorecen sus relaciones con los estudiantes como el respeto, la amabilidad, la humildad y, especialmente, el buen humor (dimensión humana) (FIGURA 6).

Al relacionar la dimensión didáctica con la pedagógica se encuentra que el mayor vínculo está dado por el método y la interacción profesor-estudiante (FIGURA 7). En este orden de ideas, la metodología propuesta por los buenos profesores está muy ligada a las maneras en que interactúan y se comunican con los estudiantes.

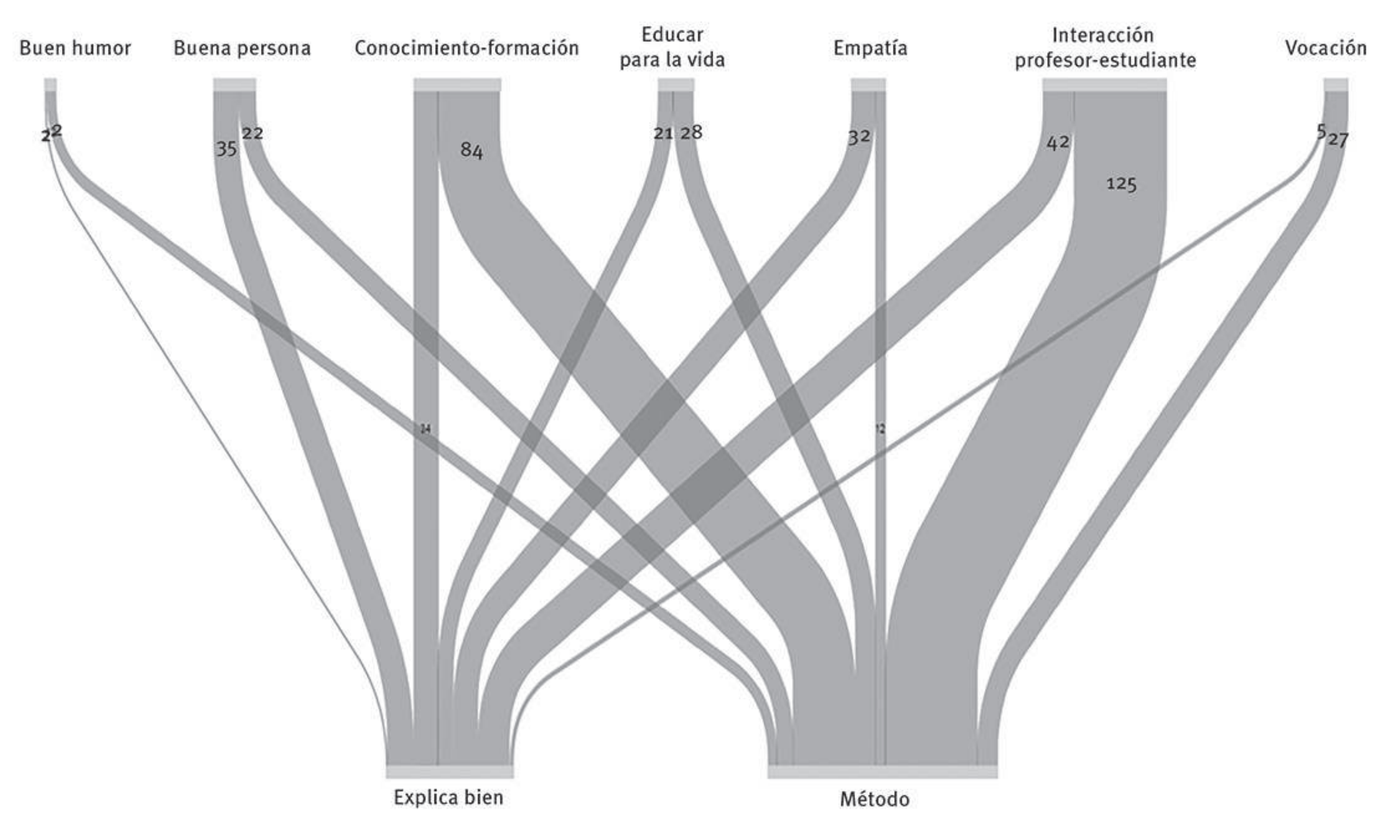


FIGURA 6. Coocurrencias entre las principales subcategorías de las dimensiones.

Fuente: elaboración propia

"Me gusta su forma de explicar los temas, su forma de comunicarse con los estudiantes, su manera de dictar clases es muy positiva".[3]

De igual manera, la interacción profesor-estudiante también guarda una estrecha relación con el hecho de que el profesor explique bien y aborde adecuadamente los diferentes elementos de la clase. Asimismo, que el profesor explique bien se vincula con la empatía al ponerse en el lugar del otro.

"Es un profesor que nos comprende, su asignatura la hace muy fácil de entender";[4]

"Es muy comprensivo con los estudiantes, además explica muy bien los temas vistos en clase";[5]

"La forma de relacionarse con los estudiantes y la manera en la que explica".[6]

En la misma línea de relacionamientos, se puede evidenciar que entre estas dos dimensiones hay un componente de naturaleza propositiva y se refleja en que la clase está intencionada hacia el aprendizaje de elementos para la vida, es decir, el método empleado por los buenos profesores es pertinente, porque permite hacer relaciones con la cotidianidad y genera aprendizajes significativos.

"Me gusta mucho desde debates, desde escritos o ensayos, desde ese tipo de cosas, me gusta mucho hablar de lo actual o de cosas que se presentan dentro de la actualidad";[7]

"Porque su temática de enseñar y de explicar es algo que nos ayuda para toda la vida".[8]

Frente a la relación entre la dimensión didáctica y la profesional, se destaca el fuerte vínculo entre el método y el conocimiento del profesor, es decir, se puede inferir que, para generar un adecuado método de enseñanza, se debe

3. C.E.2.132.
4. C.E.2.34.
5. C.E.2.82.
6. C.E.1.69.
7. Alejandro Álvarez Restrepo.
8. C.E.7.90.

tener un nivel suficiente de conocimiento y formación en su área y, a la vez, este se convierte en determinante para explicar bien.

"Es una profesora muy entregada con lo que hace, sabe muy bien sus temas y sabe cómo explicar los temas";[9]

"Tiene buenas metodologías, se ve que sabe del tema y responde bien a las dudas".[10]

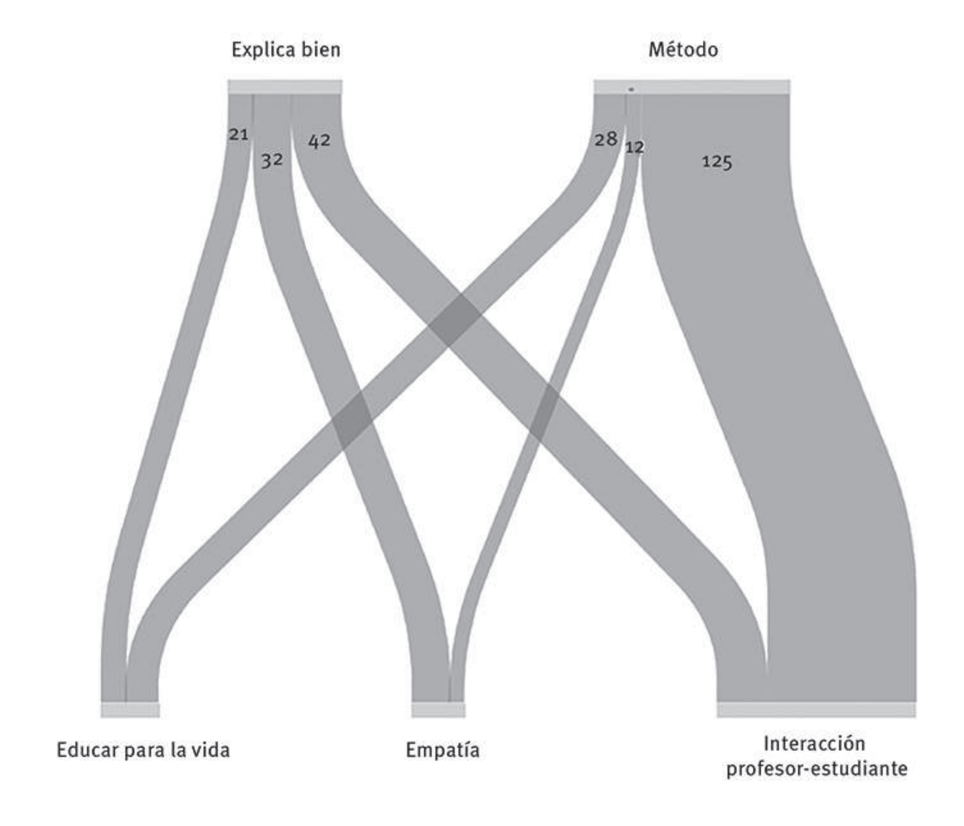


FIGURA 7. Coocurrencias entre la dimensión didáctica y la dimensión pedagógica.

Fuente: elaboración propia

9. C.E.5.489.
10. C.E.2.156.

En esta misma relación surge la vocación como un reflejo del interés por tener un método de enseñanza variado, dinámico y participativo.

"Una profesora con una muy buena actitud, explica sus clases de una forma única, de bastante confianza, hace las cosas de la mejor manera, tiene sus clases muy bien preparadas, con conceptos interesantes y, por su forma de ser, enamora".[11]

Se puede deducir de estas dos dimensiones que un buen profesor es aquel que explica bien, tiene un buen método de enseñanza, domina su área y tiene una fuerte vocación por la docencia (FIGURA 8).

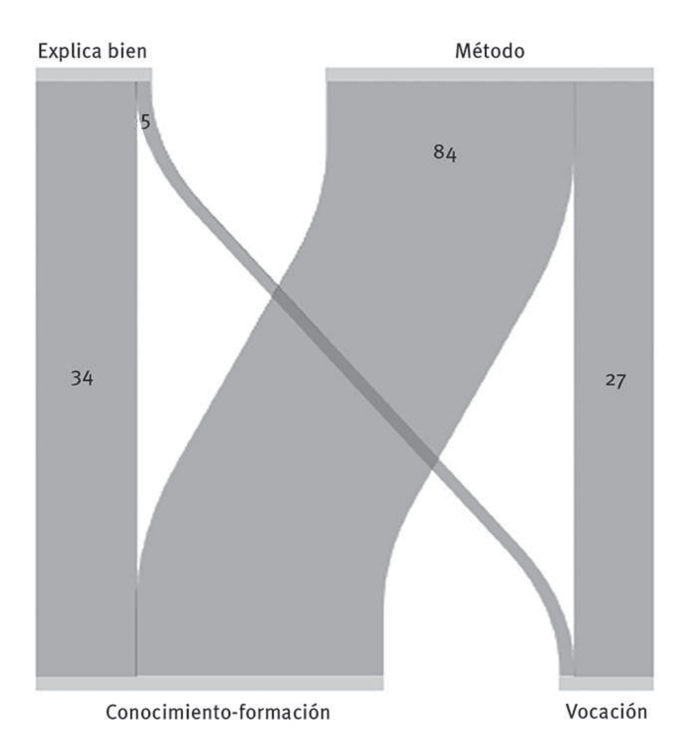


FIGURA 8. Coocurrencias entre la dimensión didáctica y la dimensión profesional.

Fuente: elaboración propia

11. C.E.5.120.

Finalmente, la relación entre la dimensión didáctica y la humana muestra que la subcategoría de buena persona está fuertemente ligada al método y al explicar bien. Se puede decir que la forma en que aborda el ser un buen profesor influye en la metodología que desarrolla en sus clases y en la manera en que explica su área.

"Es un profesor que hace que sus alumnos le cojan amor a su materia, es claro y creativo al momento de explicar y no solo es buen docente, sino buena persona";[12]

"Él es una muy buena persona, es muy amable, me gustan sus explicaciones en clases. Él es una persona llena de carisma y es chévere saber que, a pesar de que es mi director de grupo, podemos contar con él sin problemas, él es mi favorito".[13]

El ser buena persona lo complementa una característica importante y es el buen humor que tiene en sus clases el profesor y al momento de relacionarse con los estudiantes, lo que genera un ambiente de tranquilidad y confianza que favorece un mayor aprendizaje.

"Siempre con su carisma y su sentido del humor hace que las clases de inglés sean de una manera didáctica y diferente de aprender el idioma, que a mi parecer es muchísimo mejor método que el resto";[14]

"Es un profesor muy gracioso y sus clases son muy divertidas".[15]

Las relaciones entre estas dimensiones se resumen en que un buen profesor es aquel que es buena persona y tiene buen humor, y esto se refleja en su manera de explicar y su método de enseñanza (FIGURA 9).

En definitiva, como ya se ha anunciado, ser un buen profesor no solo está relacionado con elementos propios de la formación inicial en términos académicos y profesionales, sino que trasciende a múltiples dimensiones que tocan con lo ético, lo humano, lo afectivo y lo emocional. En este orden de ideas, esta

12. C.E.1.325.

13. C.E.7.32.

14. C.E.7.65.

15. C.E.7.174.

investigación se presenta como un insumo para que las instituciones encargadas de la formación de maestros, y de profesores en ejercicio de sus funciones en la escuela y la sociedad, retomen los elementos que consideren pertinentes para mejorar su labor y la calidad de la enseñanza, teniendo como criterio fundamental la multidimensionalidad no solo de su profesión, sino también de los sujetos y los contextos con los cuales interactúa.

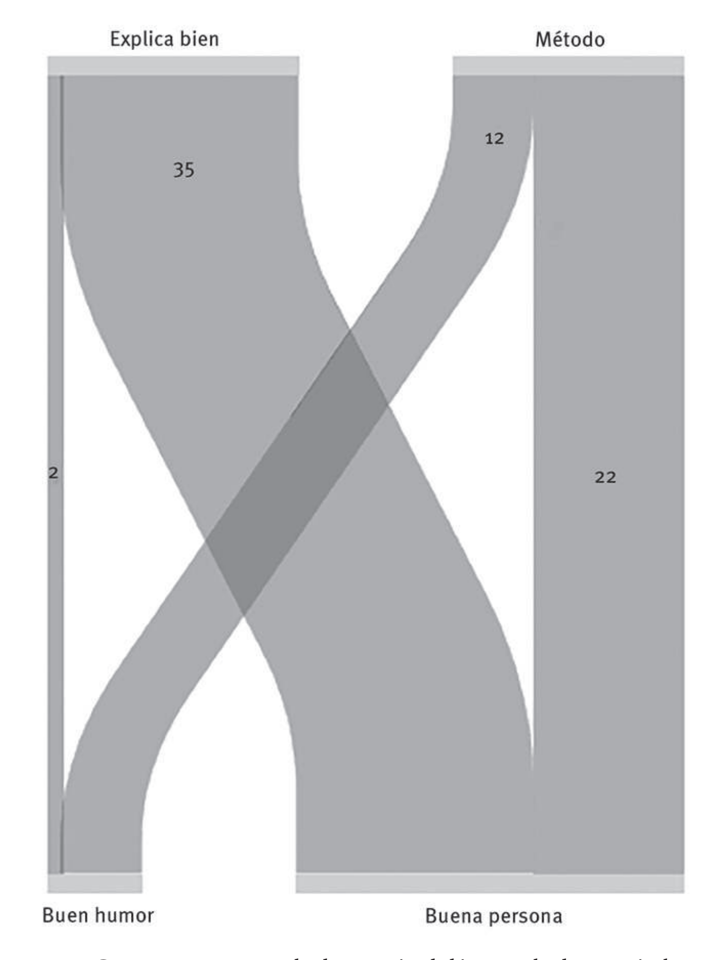


FIGURA 9. Coocurrencias entre la dimensión didáctica y la dimensión humana.

Fuente: elaboración propia

Índice de figuras

Índice analítico



Esta publicación se
compuso en caracteres
MinionPro y MetaPro.
Febrero de 2023

El propósito de este libro está relacionado con la comprensión de las prácticas de enseñanza de los buenos profesores desde la voz de los estudiantes. Por tanto, se abordan algunos interrogantes como: ¿solo basta el conocimiento para ser un buen profesor o es importante la vocación, la didáctica y la pedagogía?, ¿cómo se han hecho los buenos profesores?, ¿cuáles experiencias profesionales, personales y sociales le aportan a su quehacer como profesores?, ¿por qué es importante ser un buen profesor?, ¿qué factores o dinámicas influyen en la práctica docente?, ¿cómo preparan sus clases los buenos profesores?, ¿qué esperan de sus estudiantes?, ¿qué piensan de la educación y su institución?, ¿cómo hacen sus clases?, ¿cómo se relacionan con los estudiantes los buenos profesores?, ¿cómo son los buenos profesores en la clase y fuera de esta?, ¿qué los motiva a ser diferentes de los demás profesores de sus instituciones?, ¿cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes sobre sus profesores?, ¿cuáles son las características y valores de un buen profesor?
Este estudio trata de rescatar a la persona de la práctica pedagógica, con el fin de devolver, recuperar, resaltar y hacer visibles la voz y la presencia que el profesorado tiene como trabajador de la cultura. Además, reconocerle como objeto de conocimiento y transformación social.



